

UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

École Doctorale SP2 : Sociétés, Politique, Santé Publique

Thèse pour le Doctorat de l'Université Bordeaux Segalen

Mention *Sciences de l'éducation*

**LES EFFETS DE L'ENGAGEMENT PAR LE BROUILLON  
SUR DES SCRIPTEURS AU COLLÈGE**

Présentée et soutenue publiquement

Le 2 mai 2012

par Marie Anne Rosalia BATT

Sous la direction du Professeur Alain BAUDRIT

Composition du Jury :

Mme Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure des Universités, Université de Toulouse 2 - Le Mirail (Rapporteur).

M. Franc MORANDI, Professeur des Universités, Université de Bordeaux 4 (Président du jury).

M. Henri PORTINE, Professeur des Universités, Université Michel de Montaigne - Bordeaux 3 (Rapporteur).

M. Alain BAUDRIT, Professeur des Universités, Université Bordeaux Segalen (Directeur de thèse).

# REMERCIEMENTS

Si cette thèse a été rédigée par une même plume, elle est néanmoins le fruit d'un travail d'une large collaboration. Aussi, je souhaite tout d'abord vivement remercier le Professeur Alain Baudrit, directeur de recherche de cette étude, sans qui rien ne serait arrivé. Mes remerciements dépassent le cadre de cette recherche et remontent aux premières années passées sous sa tutelle à l'université Victor Segalen. Ma sympathie et ma reconnaissance lui sont acquises bien au-delà de cette étude.

Je me tourne ensuite vers les acteurs de terrain qui ont contribué à cette thèse. Je souhaite faire part de ma gratitude et mes sincères remerciements aux principaux des collègues pour avoir accepté que ce travail se déroule dans leurs locaux et pour l'accueil qu'ils m'ont réservé. Je n'oublie pas non plus les enseignants pour leur disponibilité, l'aide et l'intérêt qu'ils ont portés à la recherche menée. Leurs curiosité et enthousiasme ont été des plus encourageants. Et bien évidemment, je tiens également à remercier l'ensemble des ceux que j'ai nommé dans cette thèse « les scripteurs » : tous les collégiens des divers établissements.

J'ai également une pensée pour tous les collègues de l'équipe de recherche et le secrétariat des sciences de l'éducation pour leurs mille et une astuces et leur appui technique à la concrétisation de ce travail.

De manière plus personnelle je remercie tendrement et affectueusement mon entourage pour son infinie patience et son soutien, sa compréhension lors de mes indisponibilités.

# TABLE DES MATIÈRES

Introduction .....	12
--------------------	----

## PREMIÈRE PARTIE : LE BROUILLON EN REVUE DE QUESTION

I. Approches et conceptions des brouillons .....	16
--	----

<i>1 Brouillons et spécificités des brouillons : par l'objet, l'émergence d'attentes</i> .....	17
--	----

1.1 <i>L'objet d'étude</i> .....	18
1.1.1 Le brouillon originel .....	18
1.1.2 Un objet non définitif en mouvement .....	20
1.2 <i>Écrits intermédiaires et brouillons</i> .....	22
1.2.1 Les écrits intermédiaires .....	22
1.2.2 Les brouillons parmi les écrits intermédiaires .....	24
1.3 <i>Pratiques de brouillons</i> .....	26
1.3.1 Les tablettes de cire : premiers brouillons et nouveaux comportements..	26
1.3.2 De l'exercice à l'outil et son apprentissage en passant par l'essai et le canevas : les brouillons, des pratiques scolaires récentes .....	29
-A l'école primaire .....	29
- Dans l'enseignement secondaire .....	32
1.4 <i>Représentations des brouillons</i> .....	35
1.5 <i>Conclusion</i> .....	37

<i>2 Brouillons et processus rédactionnel, des écrits empreints du degré d'expertise</i> .....	38
--	----

2.1 <i>Brouillonnage, processus rédactionnel et production écrite</i> .....	39
2.2 <i>Les écrits de la planification : les brouillons comme écrits préparatoires et anticipatoires à une mise en mots</i> .....	42
2.2.1 Les opérations de planification .....	42
2.2.2 Acquisition et développement des activités de planification .....	43
2.2.3 Planification et degré d'expertise .....	45
2.3 <i>Réviser, relire, réécrire et contrôler : les brouillons comme écrits de retour sur le texte</i> .....	47
2.3.1 Les opérations de révision .....	47
2.3.2 Acquisition et développement des activités de révision .....	49
2.3.3 Révision et degré d'expertise .....	51
2.4 <i>Conclusion</i> .....	54

<i>3 Actions du scripteur au brouillon : les ratures</i> .....	55
--	----

3.1 <i>Ce que la rature signifie</i> .....	56
3.1.1 Raturer, rayer, biffer : la suppression en sens premier .....	56
3.1.2 Raturer, barrer, radier : l'ambivalence de la rature .....	58
3.1.3 Un retour réflexif sur le langage .....	60
3.2 <i>Analyses des ratures et degré d'expertise</i> .....	62
3.2.1 Le remplacement .....	62

3.2.2 L'ajout .....	63
3.2.3 La suppression .....	66
3.2.4 Le déplacement .....	68
3.3 Conclusion .....	69
<b>4 Apports et limites du brouillon : les écrits de la complexité .....</b>	<b>70</b>
4.1 Le brouillon pour pallier les difficultés rédactionnelles .....	70
4.1.1 Complexité de la tâche rédactionnelle .....	70
4.1.2 Les brouillons comme aide : écrits de décharge cognitive et de gestion ..	72
4.2 Difficultés et aspects problématiques du brouillon pour le scripteur .....	75
4.2.1 Par les processus rédactionnels .....	75
4.2.2 La représentation de l'écrit et de l'objet brouillon .....	77
4.3 Conclusion .....	79
<b>5 Conclusion .....</b>	<b>80</b>
<b>II Problématisation autour des brouillons .....</b>	<b>81</b>

**DEUXIÈME PARTIE :**  
**BROUILLONS ET PSYCHOLOGIE SOCIALE,**  
**UNE APPROCHE THÉORIQUE PAR L'ENGAGEMENT**

<b>I Les brouillons, un objet d'étude particulier pour la psychologie sociale</b>	<b>89</b>
1. <i>Les brouillons des écrits pour soi...</i> .....	90
2. <i>... qui signent par là leur spécificité pour la psychologie sociale</i> .....	93
<b>II. Engagement, dissonance et rationalisation .....</b>	<b>95</b>
1 <i>Les circonstances : l'engagement dans des actes</i> .....	96
1.1 <i>Le concept d'engagement : être engagé et s'engager</i> .....	97
1.2 <i>Approches de l'engagement</i> .....	99
1.2.1 Mise en avant de l'acte : conception comportementale de l'engagement	99
1.2.2 L'importance des conditions : conception externe de l'engagement ...	104
1.3 <i>Produire de l'engagement, agir sur le degré d'engagement</i> .....	106
1.3.1 La taille de l'acte .....	106
1.3.2 Les raisons de l'acte .....	107
1.4 <i>Les effets de l'engagement</i> .....	110
1.4.1 Dans les actes non problématiques .....	110
-Au niveau cognitif .....	111
-Au niveau comportemental .....	113
1.4.2 Dans les actes problématiques .....	116
-Au niveau cognitif : ajustement de l'attitude à l'acte .....	116
-Au niveau comportemental .....	118
1.4.3 Identification de l'acte .....	120
1.5 <i>Engagement, brouillon et limites des facteurs d'engagement</i> .....	121
1.5.1 Les brouillons à travers le prisme des facteurs d'engagement .....	121
1.5.2 Limites de la conception externe de l'engagement .....	123

<b>2 Des situations d'engagement et nature des actes problématiques</b> .....	125
2.1 <i>Soumission forcée ou induite et soumission librement consentie</i> .....	126
2.1.1 Soumission forcée ou induite .....	126
2.1.2 Soumission librement consentie .....	128
2.2 <i>Double soumission forcée</i> .....	130
2.3 <i>Nature des comportements problématiques et particularité de la réalisation de brouillons en tant qu'actes problématiques</i> .....	131
2.3.1 Les brouillons : spécificité de la tâche .....	131
2.3.2 Spécificité de la situation d'engagement et du caractère problématique .....	133
<b>3 Engagement dans des actes problématiques et émergence de la dissonance</b> .....	137
3.1 <i>Engagement et dissonance</i> .....	137
3.2 <i>Conception classique de la dissonance</i> .....	139
3.2.1 Prémices théoriques .....	139
3.2.2 Conception classique .....	140
-Relations entre cognitions pour l'établissement d'un état de dissonance .....	140
-Amplitude et calcul de l'état de dissonance .....	142
3.3 <i>Conception radicale</i> .....	143
3.3.1 L'acte comme élément déclencheur de la dissonance .....	143
3.3.2 La situation de double soumission forcée .....	145
3.4 <i>Brouillon, éveil de la dissonance et taux de dissonance</i> .....	149
<b>4 Les réactions du sujet : sortie de dissonance et rationalisation</b> .....	152
4.1 <i>Réduction de la dissonance</i> .....	152
4.1.1 Changement d'attitude .....	152
-Rationalisation cognitive .....	152
-Renforcement de l'attitude .....	154
4.1.2 Rationalisation en acte .....	154
4.1.3 Trivialisation .....	156
4.2 <i>Réduction de la dissonance et brouillon</i> .....	157
<b>5 Conclusion</b> .....	161

## TROISIÈME PARTIE : CONSTRUCTION DE L'ÉTUDE

<b>I. Objectifs de l'étude et hypothèses</b> .....	163
<b>1 Rappel des objectifs</b> .....	163
<b>2 Hypothèses</b> .....	165
2.1 <i>Expertise et effets comportementaux</i> .....	166
2.2 <i>Expertise, comportements, ressources cognitives et conséquences pour les effets cognitifs</i> .....	170
2.3 <i>Ressources cognitives et modes de réduction de la dissonance</i> .....	173

<b>II. Méthodologie</b> .....	175
<b>1 Opérationnalisation de la recherche</b> .....	175
1.1 <i>Le brouillon en définition</i> .....	175
1.1.1 Restrictions .....	175
1.1.2 Inclusions .....	176
1.1.3 Et finalement, proposition .....	177
1.2 <i>Opérationnalisation des variables et indicateurs</i> .....	178
1.2.1 Variables indépendantes et indicateurs .....	178
1.2.2 Variables dépendantes et indicateurs .....	181
1.3 <i>Champ de l'analyse et présentation du terrain de recherche</i> .....	183
<b>2 Population</b> .....	189
2.1 <i>Caractéristiques et description de la population</i> .....	189
2.2 <i>Echantillonnage et commentaire</i> .....	191
<b>3 Recueil des données et procédures</b> .....	194
3.1 <i>Une entrée en matière qualitative : l'entretien exploratoire</i> .....	195
3.1.1 Le choix de l'entretien exploratoire .....	195
3.1.2 L'élaboration .....	198
3.1.3 Procédure .....	201
3.2 <i>Au cœur de la recherche : le questionnaire et le relevé de brouillons</i> .....	203
3.2.1 Le questionnaire pour le recueil des cognitions .....	203
3.2.2 Construction et contenu du questionnaire .....	204
-Les cognitions .....	204
-Les facteurs d'engagement .....	209
-Pré-test du questionnaire .....	211
3.2.3 Le brouillon en tant que recueil du comportement .....	212
3.3.4 Procédure de l'étude quantitative .....	214
<b>4 Travail sur les données</b> .....	217
4.1 <i>Une analyse thématique des entretiens exploratoires</i> .....	217
4.2 <i>L'analyse des cognitions et du comportement</i> .....	219
4.2.1 Cognitions, évolution et impact sur la difficulté éprouvée .....	219
4.2.2 Facteurs d'engagement et comportement antérieur .....	221
4.2.3 Manifestations comportementales au brouillon .....	222

## QUATRIÈME PARTIE : L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE ET QUANTITATIVE

<b>I. L'étude exploratoire pour une préparation du cœur d'étude</b> .....	225
<b>1 Attitudes et difficultés liées au brouillon et à l'activité rédactionnelle</b> .....	225
1.1 <i>Les attitudes des scripteurs</i> .....	225
1.1.1 Les élèves de sixième .....	225
-Les scripteurs possédant une expertise élevée .....	225
-Les scripteurs intermédiaires .....	227

- Les scripteurs présentant une expertise faible .....	229
1.1.2 Les élèves de troisième .....	231
- Les scripteurs d'expertise élevée .....	231
- Les scripteurs intermédiaires .....	233
- Les scripteurs d'expertise faible .....	234
1.2 <i>Les difficultés éprouvées</i> .....	236
1.2.1 Les élèves de sixième .....	236
1.2.2 Les élèves de troisième .....	239
<b>2 Les comportements</b> .....	241
2.1 <i>Caractéristiques du comportement de recours au brouillon</i> .....	241
2.1.1 Les élèves de sixième .....	241
2.1.2 Les élèves de troisième .....	244
2.2 <i>Comportements du scripteur au brouillon et niveaux d'interventions</i> .....	246
2.2.1 Les élèves de sixième .....	246
- Les scripteurs ayant une expertise élevée .....	246
- Les scripteurs intermédiaires .....	247
- Les scripteurs d'expertise faible .....	248
2.2.2 Les élèves de troisième .....	250
- Les scripteurs d'expertise élevée .....	250
- Les scripteurs intermédiaires .....	251
- Les scripteurs d'expertise faible .....	252
<b>3 Les facteurs d'engagement</b> .....	253
3.1 <i>Le paradoxe du sentiment de liberté</i> .....	253
3.2 <i>Stabilisation de l'acte et généralisation à d'autres comportements</i> .....	254
<b>II. Le cœur de l'étude : analyse des effets comportementaux et cognitifs des pratiques de brouillon</b> .....	256
<b>1 Situation d'engagement</b> .....	256
1.1 <i>Facteurs d'engagement</i> .....	256
1.1.1 Sentiment de liberté .....	256
1.1.2 Importance de l'acte .....	258
- Conséquences de l'acte .....	258
- Coût de l'acte .....	259
1.1.3 Caractère public de l'acte .....	262
1.1.4 Répétition et stabilisation de l'acte .....	262
- Elèves de sixième .....	262
- Elèves de troisième .....	264
1.2 <i>Rédaction, brouillon et aspects problématiques</i> .....	267
1.2.1 Elèves de sixième, expertise et aspects problématiques de l'acte .....	267
1.2.2 Elèves de troisième, expertise et aspects problématiques de l'acte .....	269
1.3 <i>Résumé des résultats</i> .....	271
<b>2 Les effets comportementaux</b> .....	272

2.1	<i>Rôle de l'expertise dans la manifestation des effets comportementaux</i>	272
2.1.1	Lien entre comportement et expertise	272
	- Elèves de sixième	272
	- Elèves de troisième	273
2.1.2	Distinction des effets comportementaux selon le type de ratures et effet de l'expertise	274
	- Spécificités des élèves de sixième	274
	- Spécificités des élèves de troisième	276
2.1.3	Expertise, impact des comportements et coût de l'acte associé	278
	- Caractéristiques des élèves de sixième	278
	- Caractéristiques des élèves de troisième	284
2.2	<i>Niveaux de scolarisation et variations des comportements</i>	288
2.3	<i>Effets de l'expertise, du niveau de scolarisation, de l'attitude initiale et des facteurs d'engagement sur les comportements observés</i>	292
2.4	<i>Résumé des résultats</i>	293
<b>3</b>	<b><i>Les effets cognitifs</i></b>	<b>295</b>
3.1	<i>Attitude, variation de l'attitude et expertise</i>	295
3.1.1	Attitude initiale envers l'activité rédactionnelle et le brouillon	295
	- Les scripteurs de sixième	295
	- Les scripteurs de troisième	297
3.1.2	Attitude et changement d'attitude	298
	- Chez les scripteurs de sixième	298
	- Chez les scripteurs de troisième	301
3.1.3	Importance accordée à l'acte	303
	- Les scripteurs de sixième	303
	- Les scripteurs de troisième	305
3.2	<i>Variations des aspects problématiques de la rédaction et du brouillon</i>	307
3.2.1	Evolution des caractéristiques problématiques chez les scripteurs de sixième	307
	- La rédaction	307
	- Le brouillon	309
3.2.2	Evolution des aspects problématiques chez les scripteurs de troisième	311
	- La rédaction	311
	- Le brouillon	312
3.3	<i>Effets cognitifs et niveaux de scolarisation</i>	314
3.3.1	Attitude initiale et niveaux de scolarisation	314
3.3.2	Variation de l'attitude et niveaux de scolarisation	315
3.4	<i>Impact de l'attitude, des facteurs d'engagement, de l'expertise, du niveau de scolarisation et du comportement sur les effets cognitifs</i>	318
3.4.1	Lien entre la seconde mesure de l'attitude des scripteurs de sixième, facteurs d'engagement et comportements au brouillon	318
3.4.2	Lien entre la seconde mesure de l'attitude des scripteurs de troisième, facteurs d'engagement et comportements au brouillon	319
3.5	<i>Résumé des résultats</i>	319
3.5.1	Résumé des mesures initiales	319
3.5.2	Résumé des évolutions des mesures	321
<b>4</b>	<b><i>Réduction de la dissonance et processus de rationalisation</i></b>	<b>324</b>



4.1 Des processus de rationalisation en acte et une stabilité de l'attitude .....	324
4.2 Des processus de rationalisation en acte et de rationalisation cognitive .....	325
4.3 Des processus de rationalisation en acte et trivialisations .....	326

## CINQUIÈME PARTIE : ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIFS À L'ENGAGEMENT ET AUX EFFETS DE L'ENGAGEMENT

<b>I. Engagement et effets d'engagement du scripteur au brouillon : mise en perspective des données à la théorie .....</b>	<b>328</b>
<b>1. Déterminer le degré d'engagement : les facteurs d'engagement entre appréciation externe, interne et variabilité .....</b>	<b>328</b>
1.1 <i>Sentiment de liberté et conséquences de l'acte : les limites de l'évaluation externe pour une intégration d'une évaluation interne .....</i>	329
1.1.1 Le sentiment de liberté .....	329
1.1.2 Les conséquences de l'acte .....	334
1.2 <i>Variabilité du coût de l'acte selon l'expertise ou le niveau de scolarisation : adéquation entre appréciation externe et interne .....</i>	335
1.3 <i>Des situations diversement engageantes entre attributeur externe et interne ..</i>	337
1.3.1 Les scripteurs de sixième .....	337
1.3.2 Les scripteurs de troisième .....	338
1.4 <i>Pour une détermination mixte des facteurs d'engagement .....</i>	338
<b>2 Aspects problématiques et source d'éveil de dissonance : de la soumission simple à la soumission triple par un questionnement de la vision radicale .....</b>	<b>340</b>
2.1 <i>Une situation simple de soumission : les scripteurs d'expertise élevée .....</i>	340
2.2 <i>Double soumission : les scripteurs intermédiaires de sixième .....</i>	341
2.3 <i>Triple soumission : les scripteurs intermédiaires de troisième et d'expertise faible .....</i>	343
<b>3 Des effets comportementaux...</b>	<b>346</b>
3.1 <i>Spécificité de la rationalisation en acte à la lumière de l'expertise et du caractère problématique de l'acte .....</i>	346
3.1.1 <i>Sixième : suprématie des scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée .....</i>	346
- Le constat .....	346
- L'explication par l'expertise .....	347
- L'explication par le caractère problématique de l'acte .....	348
3.1.2 <i>Troisième : les scripteurs intermédiaires en tête des effets comportementaux .....</i>	353
- Le constat .....	353
- L'explication par l'expertise .....	354
- L'explication par le caractère problématique de l'acte .....	356
3.1.3 <i>Types de ratures, expertise et impact sur les effets comportementaux .</i>	360
- Répartition des types de ratures .....	360
- Les remplacements .....	362
- Les ajouts .....	363

- Les suppressions .....	365
3.2 Sources d'influence sur la manifestation comportementale .....	366
3.3 Commentaires sur les effets comportementaux .....	369
<b>4 ... Et des effets cognitifs .....</b>	<b>371</b>
4.1 Ajustement des cognitions dans le sens de l'acte .....	371
4.1.1 Rationalisation cognitive classique des actes problématiques .....	371
4.1.2 Consolidation des cognitions .....	374
4.2 Ajustement des cognitions dans le sens contraire de l'acte .....	377
4.2.1 Dégradation des cognitions et rationalisation cognitive inversée .....	377
4.2.2 Renforcement de la cognition problématique initiale .....	380
4.2.3 Conséquences théoriques .....	381
4.3 Stabilisation cognitive .....	382
4.4 Importance de l'acte .....	384
4.4.1 Renforcement de l'importance : effet boomerang .....	384
4.4.2 Trivialisation .....	385
<b>5 Simultanéité/exclusivité des effets comportementaux et cognitifs .....</b>	<b>387</b>
5.1 Alternativité des modes de réduction de la dissonance .....	387
5.1.1 Rationalisation cognitive et rationalisation en acte .....	387
5.1.2 Trivialisation et rationalisation cognitive .....	389
5.2 Complémentarité des modes de réduction de la dissonance .....	390
5.2.1 Addition de deux modes de réduction de la dissonance .....	391
- Rationalisation cognitive et rationalisation en acte .....	391
- Trivialisation et rationalisation en acte .....	394
5.2.2 Rationalisation en acte, renforcement des cognitions et importance : addition de trois modes de réduction de la dissonance .....	396
5.3 Commentaires sur l'additivité des modes de réduction de la dissonance .....	397
<b>6 Conclusion .....</b>	<b>398</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>400</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>406</b>
<b>Index des schémas, graphiques et tableaux .....</b>	<b>420</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>423</b>

# INTRODUCTION

Débutons par une observation. Que constatons-nous à la sortie d'un devoir ayant nécessité une phase rédactionnelle longue où un scripteur a dû procéder à un développement par écrit aboutissant à la création d'un texte ? Dans la corbeille à papier de la salle, se trouve une accumulation d'écrits en tout genre, constituant autant de travaux préparatoires ayant précédé et concouru à la remise de la copie (qui elle est conservée). Sont ainsi réunis dans la corbeille liste, plans, notes des plus brèves au plus développées, dessins, gribouillis, paragraphes ou encore textes intégralement rédigés, etc.

Ces quelques lignes griffonnées sur un coin de feuille, quelques mots écrits rapidement pour ne pas oublier une idée, un plan plus ou moins détaillé ou encore un texte prêt à être recopié, tous ces « petits papiers », sont autant de brouillons où se forment, se déforment et se modifient des textes au gré des corrections, et constituent par là même les étapes préparatoires d'une genèse d'un écrit.

En remontant dans nos souvenirs, nous avons tous déjà écrit un brouillon que nous avons plus ou moins retravaillé mais qui dans tous les cas, une fois le texte final produit, a été déposé dans une corbeille, faute d'utilité persistant au-delà de la retranscription du texte au brouillon pour une version finalisée. Le fait que ces brouillons soient jetés, ne servent qu'à un moment précis du devoir et restent dans l'ombre du texte final nous a interpellés. Ce sont donc ces écrits destinés à ne pas être lus par un tiers et dont le sort est d'être détruits, qui ont soulevé un intérêt.

Dans le domaine scolaire, la particularité marquée des brouillons est de former un écrit imposé par l'enseignant à l'élève : 90 % en exigent la réalisation (Penloup, 1994). Le brouillon constitue dès lors un écrit demandé. Mais cette demande n'est pas neutre et entraîne dans son sillage deux niveaux d'intervention. Lorsque l'enseignant conduit l'élève à rédiger un brouillon, il cherche en premier lieu à agir sur son comportement par la production d'un écrit menant le scripteur à opérer une révision de son texte. C'est donc avant tout une action qui est attendue : celle d'un retour sur les écrits par des opérations de ratures caractéristiques d'interventions textuelles.

La mise en œuvre d'un brouillon ne s'arrête pas là. Elle touche tout autant les attitudes du scripteur par une confrontation à un texte qui ne se présente pas sous la forme

d'un écrit définitif ou d'une dictée provenant des sources mêmes de l'inspiration, mais comme un travail, une élaboration. Plus particulièrement, cette question des conséquences comportementales et cognitives de la réalisation de brouillons constituera l'initiative de ce travail de recherche.

Ce point d'intérêt et d'interrogation nous conduit à intégrer une posture particulière à l'égard des brouillons au cours d'une situation de production rédactionnelle et forme par là l'originalité de cette recherche. Afin d'appréhender les effets comportementaux et cognitifs en lien avec la réalisation d'un brouillon notre point de départ ne constituera pas, comme dans bon nombre d'études, le scripteur (Stallard, 1974, cité par Humes, 1983 ; Hayes & Flower, 1980 ; 1981 ; Flower & Hayes, 1980 ; Scardamalia & Bereiter 1983 ; Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Piolat et *al*, 1994 ; Hayes, 1996 ; Hayes & Nash, 1996 ; Kellog, 1996 ; Vigneau et *al*, 1997 ; Barré-de Miniac, 2000) ou à travers son interaction avec le brouillon apprécié comme un outil (Alcorta, 1997 ; 2001). Nous établirons pour point d'attache et de commencement à la recherche : le brouillon. En effet, nous estimons que les conséquences comportementales et cognitives tiennent à l'introduction de cet écrit et qu'elles doivent à l'obligation de l'enseignant leurs manifestations et l'orientation de ces manifestations.

Pour ce faire, nous recourons à la théorie de l'engagement (Kiesler & Sakumura, 1966 ; Kiesler, 1971 ; Joule et Beauvois, 2009) qui propose d'étudier et d'analyser le caractère générateur des actes et de ses conséquences à la fois sur le comportement et les cognitions. Ce choix conduit dès lors à l'introduction du champ de la psychologie sociale dans l'étude des brouillons demeuré jusqu'à présent éloigné mais qui, par son regard spécifique, permet d'apporter une approche complémentaire et supplémentaire à cet objet de recherche. C'est pourquoi, un nouveau regard sera amené dans l'étude des brouillons prenant forme à travers l'examen minutieux des effets cognitifs et comportementaux de l'engagement des scripteurs par le brouillon.

Mais en même temps, apprécier les effets comportementaux et cognitifs du brouillon par le biais de l'engagement induit à prendre en compte la situation dans laquelle ils prennent forme et lui donner une place de choix. Ses caractéristiques révèlent le lien à effectuer entre le brouillon et l'exercice vers lequel il tend. En effet, ces écrits ne possèdent pas de finalité en soi et tendent toujours vers l'objectif de la réalisation d'un texte dédié à communication, c'est-à-dire des écrits intermédiaires (Alcorta, 1997). Et dans le domaine

scolaire, les brouillons se retrouvent principalement lors d'activités rédactionnelles (Lahanier-Reuter et Reuter 2006 ; Penloup, 1994). Or, il s'agit d'une activité considérée comme complexe (Fayol et Gombert, 1987). Vygotski (1997) définit à ce sujet le langage écrit comme « l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente » (p. 343). La production rédactionnelle revêt ainsi un caractère problématique pour le scripteur à partir des difficultés inhérentes à sa mise en œuvre.

Par conséquent, le brouillon le scripteur mène le scripteur à agir dans une situation problématique de production de texte dans laquelle, ce même écrit peut présenter à son tour et au-delà de la difficulté d'exécution, des caractéristiques problématiques sur la base des attitudes ou des motivations.

Lorsqu'un professeur donne un devoir de production écrite, il souhaite généralement que ses élèves travaillent préalablement au brouillon et que celui-ci soit raturé, et retravaillé pour avoir la preuve d'un texte définitif mûrement réfléchi et enrichi. Les enseignants considèrent le brouillon comme indispensable et constitue le garant d'un texte de qualité. Ceux qui n'obtiennent pas de notes correctes sont ceux qui ne réécrivent pas suffisamment lors de la phase intermédiaire qu'est le brouillon. Plutôt que d'y voir une non-volonté ou encore une mise en œuvre de processus différents entre des scripteurs possédant quelque habileté rédactionnelle et d'autres n'en disposant que faiblement, nous proposons d'apprécier ce phénomène sous l'aspect de processus entravés par un manque de disponibilité de ressources cognitives puisque d'elles dépendent en partie les spécificités des opérations de révision (Chanquoy et *al*, 2007).

Ce nouvel élément nous conduit de la même façon à intégrer les ressources cognitives des scripteurs à la situation de production de texte dans laquelle s'inscrivent les brouillons. C'est alors que nous plaçons au cœur de l'analyse de l'engagement et de ses effets les ressources cognitives et intégrons dans son appréciation un élément cognitif pour une théorie qui se veut essentiellement basée sur un comportement et définie à travers sa mise en avant.

Cette thèse se propose donc d'explorer la théorie de l'engagement par un type de tâches peu ordinaire : un exercice scolaire de rédaction intégrant la réalisation d'un brouillon. Elle aspire de la même façon à questionner l'aspect strictement comportemental dévolu à cette théorie et à revenir sur certains points actés par la vision radicale tels que la

source d'éveil de la dissonance et l'alternativité des modes de réduction de la dissonance. En parallèle, cette thèse tend également à pointer l'impact que peut exercer la simple demande de production d'un brouillon sur des scripteurs et à apprécier l'étendue de ses effets comportementaux pouvant tout aussi bien atteindre des effets cognitifs non mis encore à jour.

Pour ce faire, une première partie centrée sur l'objet brouillon vu sous divers aspects nous offrira l'occasion de dégager les attentes émanant de cette production et notamment une attente comportementale, elle-même marquée du sceau de l'expertise du scripteur. Un autre point soulevé concernera l'aspect problématique que peut revêtir cet écrit intermédiaire.

Cette première partie permettra de poser les jalons de la problématique de recherche et de l'articuler avec l'approche théorique de l'engagement dans le champ de la psychologie sociale constituant la seconde partie. A cette occasion seront présentés la théorie de l'engagement ainsi que celle de la dissonance cognitive. C'est alors que la problématique initialement déterminée sera mise en perspective et aboutira à une problématique intégrant l'approche théorique présentée. Au cours d'une troisième partie, seront posées les hypothèses de recherches ainsi que leur cadre. Les résultats obtenus seront présentés au cours d'une quatrième partie et discutés lors de la cinquième partie. Enfin, une ultime partie conclusive nous permettra de faire un bilan de cette recherche et d'apporter des pistes de réflexion centrées sur la théorie de l'engagement et sur l'approche des brouillons. A présent, nous vous proposons de les découvrir.

# REVUE DE QUESTION

## PREMIÈRE PARTIE : LE BROUILLON EN REVUE DE QUESTION

### I. Approches et conceptions des brouillons

La présente recherche se tourne vers un objet très particulier qu'est l'étude des brouillons. Particulier et caché, puisque utile à la formation d'un texte mais destiné à n'être ni communiqué ni conservé. Le brouillon est également particulier car multiple à la fois. Il représente en effet à lui seul un objet concret aux nombreuses facettes et aux formes diverses et variées : un morceau de papier rapidement griffonné, un plan détaillé, des notes, une liste, des idées rapidement écrites, un texte entièrement rédigé, etc. sur lequel se porteront, éventuellement, les multiples interventions d'un scripteur. Ces amorces d'une production écrite font du brouillon le témoin privilégié du texte en devenir, des essais et hésitations dont aura fait preuve le scripteur. Cependant, son action n'est pas pérenne. Il reste un objet éphémère, le temps de la constitution d'un texte jusqu'à ce qu'il prenne sa forme définitive et que le brouillon s'efface au profit de la version finale. C'est principalement cet aspect inavoué du texte qui nous semble soulever ici tout son intérêt. Mettre au jour ce que l'on ne dévoile, voilà le point d'entrée de cette recherche sur les brouillons.

Et précisément, l'introduction d'un brouillon consiste en l'introduction d'un écrit dans le but de constituer un autre écrit. Cet écrit prenant place entre le scripteur et le texte définitif n'est pas sans conséquences. Bien au contraire, amener un scripteur à produire un brouillon va se traduire par des effets spécifiques en lien avec la particularité de cet objet. Cet impact fonde précisément le cœur de cette recherche et nous nous proposons dans un premier temps d'en découvrir les caractéristiques et spécificités.

Pour répondre à cette demande, il importe, avant tout, d'approcher la notion de brouillon. Afin d'engager cette réflexion, nous débuterons ce travail par déterminer ce que sont les brouillons, en se centrant sur la notion même de brouillons en tant qu'objet avec

un premier constat : les brouillons sont des types d'écrits particuliers suscitant certains comportements et attitudes de la part du scripteur. Ces premiers éléments nous permettront dans un second temps, d'approcher plus particulièrement ces mêmes comportements, les places et fonctions qu'ils occupent au sein du processus rédactionnel tout en affinant cette analyse, en introduisant une variation selon le degré d'expertise du scripteur. Il s'agit dès lors de distinguer « un processus général comme la réécriture, du produit – engendré de manière souvent fort diverse – qu'est le brouillon » (Boré, 2000, p. 23). Dans cette continuité, ce travail se centrera plus spécifiquement par la mise en exergue d'un aspect particulier de ces comportements : la rature pour s'achever par la place paradoxale occupée par les brouillons face à la complexité de l'activité rédactionnelle.

Débuter par l'écrit et achever par la rature, à chaque étape les brouillons justifient leur place et donnent à voir leurs différents aspects que nous nous proposons de découvrir à travers ce cheminement.

### ***1 Brouillons et spécificités des brouillons : par l'objet, l'émergence d'attentes***

Qu'entend-on par brouillon ? S'agit-il du cahier de brouillon, d'une feuille de papier, d'un plan, d'un texte réécrit et raturé maintes fois, d'un bout de page, d'un carnet, d'une liste, de plans, de gribouillis ou d'écrits soignés, de notes prises pour éviter un oubli ou encore des ratures, modifications et interventions que l'on manifeste à cette occasion ?

Certainement un peu tout cela à la fois. Déterminer et désigner le brouillon, c'est considérer à la fois chacune et toutes ces propositions. Cette première énumération pose d'emblée pour approche une multitude et un ensemble varié de types et de supports. Chacune de ces suggestions, sans être exhaustive, compose autant de facettes de cet objet. C'est à présent sur ces écrits particuliers, qui en grande majorité ne sont pas conservés par les scripteurs, puisque devenus inutiles, dès lors que le texte trouve sa version définitive, que va se centrer notre étude. Nous nous proposons ainsi de procéder à une analyse des brouillons à travers leur nature. C'est alors une recherche autour de la notion de « brouillon » que s'oriente ce premier travail. Pour ce faire, l'étude nous amène à



approcher les brouillons sous trois angles : celui de l'objet, de la pratique qui y est associée et enfin de la représentation qui lui est attachée.

### *1.1 L'objet d'étude*

#### 1.1.1 Le bouillon originel

Le terme « brouillon » apparaît pour la première fois dans la langue française en 1549<sup>1</sup>. Il désigne un adjectif caractéristique d'une personne qui sème le trouble. Deux ans plus tard, en 1551, ce mot évolue et est retenu et employé comme nom masculin, dont le sens est similaire à celui connu aujourd'hui. Il désigne un travail « brouillé », comportant des corrections ayant vocation à être recopié et mis au propre (1551-1630), mais aussi par métonymie, le papier est usé à l'instant de l'élaboration et dont l'emploi se réalise au sens figuré avec une signification « d'ébauche, esquisse ». Le terme de brouillon en tant que nom est attesté en premier lieu sous la forme de « brouillard » (1496-1544), terme passé du sens initial de « manuscrit » à celui de « livre de marchand, main courante » (1680), c'est-à-dire d'un document portant la trace, le témoin quotidien d'une activité, le livre de bord et la preuve d'une activité. Quant au mot français « brouillas » signifiant un brouillon d'une lettre, il ne sera attesté qu'à partir de la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle.

La constitution des mots « brouillon », tout comme « brouillard », trouve son origine dans le verbe « brouiller » (1219). Verbe dont les origines sont discutées et prêtent à polémique. Si dans un premier temps, il a d'abord été attribué que le verbe « brouiller » provenait du verbe italien « brogliare », lui-même formé sur la base de « brolium » dans le sens de parc, bois clos, bois marécageux et de « turba » désignant un onguent à base de plantes ; selon Rey (1993), les origines en seraient toutes autres. Il s'agit pour le verbe « brouiller », d'un verbe issu à la fois d'un mot gallo-roman « brodiculare », lui-même dérivé d'un dialecte italien de Bergame : « brodicare » signifiant souiller ; et du mot germanique « brod » : le bouillon, qui formera en français le brouet. La définition accordée à ce verbe est dès ses débuts employée au figuré et correspond à « mettre en désordre, confondre, troubler » (Kadi, 2008, p. 126), rendre trouble par agitation, mettre en mélange,

---

<sup>1</sup> L'ensemble des informations présentées provient du dictionnaire historique de la langue française et du dictionnaire étymologique

mais aussi dans une forme originelle « d'altérer » (1268-1271), avant de se stabiliser autour du verbe « mêler, troubler, rendre confus » (1346-1407). Par extension, le verbe « brouiller » désignera l'action d'agiter et de mélanger de manière à mettre en complet désordre : « brouiller les cartes » et dans un sens figuré, celui de mettre du désordre. C'est alors que le mot brouillon rendra compte d'une personne manquant d'ordre, de clarté dans ses idées, désordonnée, tout comme un écrit caractéristique du premier état d'écriture et destiné à être recopié, le support même sur lequel est écrit le brouillon.

A partir de l'étymologie et de l'histoire du mot « brouillon », il apparaît que ce dernier, s'enracine dès ses balbutiements dans une idée de mélange comme dans le cas de la confection d'un onguent où plantes et autres composants sont broyés et mêlés pour former une pâte ; de confusion et de mise en désordre. Ce qui équivaut à un état non stable et définitif. L'autre notion accolée est celle de bouillon, bouillonnement, et dans ce cas, du bouillonnement de la pensée à travers le brouillard, manuscrit, témoin et enregistreur, tel le livre de comptes, des cheminements intellectuels, doutes, et reprises. Dérouler l'historique du brouillon c'est dérouler son sens. Un sens de mise en désordre d'un état existant, de remaniement, d'ébullition (intellectuelle), d'action sur l'écriture. Le brouillon est « l'état de trouble » protéiforme, préparant à la clairvoyance du texte définitif, un instant nébuleux défini par une situation de brouillard s'éclaircissant au fur et à mesure des interventions.

S'il est, par ailleurs, bel et bien le lieu de la conservation des strates successives des corrections de son auteur, il est également un espace sollicitant le bouillonnement de l'esprit, des essais, des erreurs, de tentatives plus ou moins réussies, l'effervescence, d'une architecture textuelle s'effaçant lors de la mise en page et d'un résultat où l'ordre provient du désordre. L'idée selon laquelle la déconstruction amène à la construction prend ici toute son ampleur. Le brouillon est constitutif de la remise en question, de la matérialisation d'un travail de la part du scripteur, qui cent fois sur le métier remet son ouvrage et se stabilise autour d'une forme qu'il estime acceptable pour prétendre à une communication.

Le brouillon par ce détour étymologique et historique laisse entrevoir sa conception sous un angle principal et particulier. D'un premier entendement en tant qu'objet par le manuscrit qu'il désigne, il détermine très vite un objet lié à un comportement mené à travers une double action. Le brouillon désignant alors l'écrit « brouillé » supportant des corrections et sous-entend un premier retour du scripteur sur ses écrits. Deuxièmement, il dépeint un document qui a vocation à être recopié, c'est-à-dire

une nouvelle action : celle de reproduire la version préparatoire sur un support dédié à la lecture. Ces actions nous amènent à poser les brouillons comme des écrits ne composant pas le texte définitif, ni comme totalement détachés de ce même texte, mais des écrits dont la particularité est d'être en mouvance, tendus vers un autre.

### 1.1.2 Un objet non définitif en mouvement

Les brouillons incarnent le moment où l'écrit passe de l'état d'idées à l'état de matérialisation de la production verbale suivie d'une série de transformations. Dans ces écrits, « chaque page du brouillon est encore très proche de la "nébuleuse mentale" de l'auteur au moment de l'écriture (...) du fait de la non-unicité des cheminements à l'intérieur de cette nébuleuse, le brouillon garde quelque chose de l'indétermination initiale et semble visualiser les cheminements à travers ce réseau de relations » (Lebrave, 1983, p. 20). La particularité qui se dégage du brouillon se définit par un objet instable. Effectivement, le propre des brouillons est d'être remis en question, ce qui en fait des objets éminemment dynamiques. En étant les supports des variations textuelles, ils deviennent un objet en mouvement sur lequel le scripteur agit directement par des modifications. Ils ne peuvent être considérés comme un état ni définitif ni statique du texte.

Les brouillons sont ces avant-textes qui bougent, se modifient, évoluent en fonction des interventions de la plume, le lieu où la genèse du texte prend forme. Leur objectif est précisément de ne pas se figer afin de permettre à tout moment la mise en œuvre de réécriture. Un mot est remplacé par un autre, ou déplacé et peut être finalement supprimé du discours qui le contenait. Ou encore par touches d'ajouts, donner corps à un texte, l'étoffer. Ce mouvement perpétuel d'écriture de relecture et à nouveau d'écriture, décrit parfaitement l'idée de dynamisme portant la marque du bouillonnement intellectuel, où l'évolution, la mutation des propos écrits ne sont que maintes remises en question du texte princeps et où chaque élément textuel pour être mis en doute, en vue d'une éventuelle transformation. Regarder un brouillon, c'est contempler l'histoire d'une genèse, celle de la fabrication d'un texte mais aussi la rédaction d'un auteur. En se penchant sur l'étude des brouillons, il ne s'agit plus de considérer le texte comme un tout homogène et achevé mais comme un tout en train de se faire, de se dérouler.

Au vu de cette première approche du brouillon portant la marque de la modification, nous retrouvons pleinement ses références historiques et étymologiques, issues d'une idée de désordre, de bouillonnement, de trouble mais en y adjoignant une notion supplémentaire, celle du dynamisme provenant de son aspect d'agitation et de modification. C'est ainsi que le brouillon devient « un espace foisonnant, non linéaire, mobile et multidimensionnel » (Anis, 1983, p. 75). Ce dynamisme fait paraître les brouillons comme des écrits non définitifs mais qui en fait, révèlent leur point emblématique : celui d'un écrit dynamique où les mots se meuvent au fil des défauts du texte, supplantés par des modifications. Le scripteur n'est ainsi plus figé par un rendu irréprochable mais au contraire, encouragé à revoir sa production par un espace d'essais.

L'instabilité et le dynamisme occupent les bases de la définition des brouillons en tant qu'objet. Sans ces aspects, les brouillons ne sont plus des brouillons, puisque dès que cet avant-texte se stabilise dans une forme définitive en vue d'être recopié, il perd son statut de brouillon pour acquérir celui de manuscrit, c'est-à-dire « l'écrit à partir duquel se fait l'impression. Pratiquement c'est l'ultime étape des brouillons, et le moment où l'œuvre achevée devient ouvrage » (Bellemin-Noël, 1972, p. 14). Cependant, « tant qu'il bouge, il peut être défini comme avant-texte. L'alternance des termes BROUILLON et AVANT-TEXTE n'exprime pas seulement la réhabilitation d'un matériau jusque là méprisé. Elle signifie aussi que la dynamique, dans ce matériau, est essentielle : il s'agit de la *genèse* de ce qui sera dit texte » (Fabre, 1990, p. 67).

En constituant le support des modifications scripturales, des essais d'un auteur, le brouillon devient un objet en perpétuelle mouvance, ne possédant pas de forme fixe et déterminée, mais formant « avant tout un fatras, une mosaïque textuelle, un entrelacs de discours hétérogènes. » (Anis, 1983, p. 74). Le travail au brouillon qui mène à la version finalisée ne s'accomplit pas d'un seul mouvement mais est décomposé en étapes successives ou interrompues par des pauses d'écriture et de retour sur écrit, faisant des brouillons l'objet mobile suivant les idées et les retouches de son scripteur, des préparatifs au texte. C'est alors que ce positionnement d'élaboration du texte, d'un écrit amenant à un autre, va nous permettre d'approcher ces écrits appréciés comme intermédiaires.

## 1.2 *Ecrits intermédiaires et brouillons*

### 1.2.1 Les écrits intermédiaires

La pratique de l'écrit instaure un intermédiaire dans le processus de communication : le texte. Cette matérialisation engendre alors, une possible action du scripteur sur ses propres productions où « les énoncés parce qu'ils sont matérialisés sous forme écrite peuvent désormais être examinés, manipulés et réordonnés de façon très diverse » (Goody, Bazin et Bensa, 1998, p. 143). L'écrit sert de base à l'écrit.

En d'autres termes, le scripteur avant de produire un document décompose son action par d'autres écrits. Ce sera pour Sonie (Goody et *al*, 1998) l'utilisation d'un premier livre de comptes. Ce document préexistant se situe au fondement de la création d'un nouveau livre de comptes. Il va l'annoter afin de le réorganiser de manière optimale pour procéder à l'élaboration d'un nouvel écrit mieux adapté. Il se dégage un usage réflexif de l'écrit : le texte n'existe plus en tant que version définitive mais comme assise à une nouvelle réflexion, un support à la production. De la sorte, le scripteur se dote d'écrits préparatoires à un autre. L'auteur s'y réfère pour le faire évoluer et l'adapter au sein de sa nouvelle création écrite. Les documents sur lesquels s'établit une nouvelle production, constituent une ébauche de celle-ci. L'écrit est dans ce cas une préparation à un autre écrit, une version fluctuante et transitoire d'un texte (Chabanne et Bucheton, 2000, 2008a, 2008b ; Garcia-Debanc et *al* 2009), que l'on peut reprendre et manipuler.

D'un statut d'écrit définitif, finalisé, libre d'accès aux lecteurs ; les écrits disponibles et utilisés lors de la préparation passent à un statut d'écrit intermédiaire. Ils ne sont plus la production écrite définitive mais y participent, la constituent. Ils forment la base d'un texte en devenir, une préparation à partir de laquelle un texte est réélaboré et en attente d'une version finalisée. L'auteur va ainsi accomplir par écrits successifs les étapes de l'élaboration d'un texte.

Si le scripteur peut se baser sur des documents déjà existants, il peut également décider d'en être la source. L'auteur se donne le moyen d'accéder et d'agir directement lors de cette étape intermédiaire par la constitution personnelle d'écrits. Sa production se divise en deux temps : l'un, en tant qu'essai de l'écrit, le second, en tant que retour sur ce premier jet afin de formuler à nouveau son texte. Cette seconde phase peut aboutir à la

constitution de plusieurs versions. Ces types d'écrits incarnent un travail langagier du scripteur à partir de ses propres mises en mots. Le texte en devenir se modèle sous la reprise, la correction, la reformulation, etc. Par la marque qu'il laisse, il va, non seulement, engager un travail langagier mais également donner accès à un travail de jugement, de reprise textuelle. La production textuelle passe alors par de véritables transitions, toutes tendant à l'établissement d'un discours écrit définitif. C'est en conséquence, un ensemble d'écrits successifs formant les différentes strates de l'élaboration qui se donne à voir.

De par ces caractéristiques, ces écrits se définissent en tant qu'intermédiaires puisqu'ils se situent entre la pensée du scripteur et le texte, tout comme par leur statut préparatoire à la version définitive du texte. Ils en constituent la transition, la genèse. Ils ne sont pas encore le texte mais ne peuvent pas être considérés comme en dehors du texte. Ils concourent à la formation d'un écrit dans sa version communicative.

Le rôle de ces écrits à mi-chemin entre le scripteur et l'écrit définitif se concentre autour de la notion d'aide, de moyens intermédiaires visant à la réalisation postérieure d'une action et non autour d'un objectif aboutissant à une finalité. L'écrit intermédiaire n'a pas vocation à demeurer en l'état. Bien au contraire, son but est d'évoluer, de se modifier. Si l'absence d'objectif terminal en fait des écrits utilitaires, ils ne sont pas pour autant totalement détachés de la finalité. Ils demeurent constamment orientés vers cette dernière qui, à son tour, va influencer la construction de ces écrits.

A partir de là, les écrits intermédiaires ne renferment à eux seuls aucune finalité propre. Leur visée ultime se situe toujours en dehors de leur mise en écriture, ils sont « toujours tendus vers l'objectif final qui les traverse et leur échappe à la fois » (Alcorta, 1997, p. 102). De là, découle une autre caractéristique : celle de ne disposer d'aucune visée communicative à un tiers. Ils sont uniquement destinés à l'émetteur du message. Au vu de ces constatations, l'écrit intermédiaire produit par le scripteur rempli exactement les missions d'un texte « en vue » d'un autre texte. Il est ainsi lié au texte par sa construction et se révèle être un outil à la portée d'un scripteur.

Ces écrits intermédiaires agissent également en tant que liant entre le scripteur et l'activité rédactionnelle. En prenant la forme d'écrits transitoires, tels que « des écrits de travail, destinés à accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches de collecte ou de rappel d'information, de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet narratif ou explicatif, etc. » (Chabanne et Bucheton, 2008b, p. 26), ils

possèdent une faculté particulière : celle d'impliquer le scripteur dans l'activité rédactionnelle (Chabanne et Bucheton, 2008b), de l'engager (Chabanne et Bucheton, 2008b ; Garcia-Debanc et *al*, 2009). En effet, les écrits intermédiaires « permettent un engagement individuel de chaque élève dans la tâche » (Garcia-Debanc et *al*, 2009, p. 28).

C'est alors que mener le scripteur à réaliser un écrit intermédiaire consiste à le faire pénétrer dans la rédaction ainsi que dans un travail réflexif par la possibilité d'effectuer un retour sur la production et de la modifier. Ces derniers éléments tout comme « l'ébauche d'un projet narratif ou explicatif » (Chabanne et Bucheton, 2008b, p. 26), ne sont pas sans rappeler la notion de brouillon. D'ailleurs, à ce propos, les écrits intermédiaires « sont habituellement assimilés à des brouillons » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 64).

### 1.2.2 Les brouillons parmi les écrits intermédiaires

Si nous rapprochons l'emploi des écrits intermédiaires existants à la définition que donne Bellemin-Noël (1972) des brouillons formant « l'ensemble des écrits rédigés "en vue" de l'ouvrage publié et qui conduisent à lui » (Bellemin-Noël, 1972, p. 13), nous pouvons constater une certaine correspondance entre l'effectuation d'écrits intermédiaires et la notion de brouillon. Ils concourent de manière extérieure à la réalisation d'un texte et les brouillons se définissent par un ensemble d'écrits rédigés possédant un lien avec le texte à communiquer. Chaque brouillon représente une version et une variante du texte qui sera proposé ultérieurement. Nous assistons alors à la matérialisation de l'élaboration du texte par les interventions du rédacteur. Ces modifications en font des écrits préparatoires, des ébauches, autant de versions disponibles préalables et constitutives d'un texte. Ils acquièrent de la sorte le statut d'avant-textes. Ceux-ci se définissent d'ailleurs comme « l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les "variantes", vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui » (Bellemin-Noël, 1972, p. 15).

Pour caractériser les écrits intermédiaires, sont conservés « deux sèmes essentiels : le caractère médiat, être une médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; le caractère transitoire est lié à des situations précises de travail » (Chabanne et Bucheton, 2008a, p. 20). Or, « selon la définition usuelle, le

brouillon désigne un manuscrit de travail écrit avec l'intention d'être corrigé pour servir à la rédaction ou à la mise au point définitive d'un texte » (De Biasi, 2007, en ligne). Nous retrouvons présentement la notion d'écrit de travail.

Débutons par l'aspect médiateur. L'aspect médiateur des brouillons provient précisément de leur matérialisation. Ceux-ci se définissent en tant qu'écrits intermédiaires de par leur position au cours du processus rédactionnel. Ils se situent entre la pensée du scripteur et le texte dans sa version finalisée tout comme des écrits intermédiaires par leur statut préparatoire à la version définitive du texte. Ils en constituent la transition, la genèse. Ils ne sont pas encore le texte mais ne peuvent pas être considérés comme étant en dehors du texte. La position de brouillon tout comme d'écrits intermédiaires tient au fait que ceux-ci ne constituent pas une fin en soi. Ils ne sont qu'une étape sur le chemin de la rédaction. Par ailleurs, ces écrits n'ont pas vocation à communication, mais à demeurer personnels. Le seul lecteur en reste l'auteur. En est pour preuve, sa formalisation qui contient de nombreuses ratures et parfois une écriture comportant des abréviations, des dessins, etc., autant d'éléments qui en font des écrits impropres à la communication et que seul son auteur est à même de lire et déchiffrer. De ce fait, par les brouillons nous pouvons tout aussi bien constater une médiation entre le sujet et lui-même.

Ce dernier élément nous conduit à aborder l'aspect intermédiaire des brouillons par son caractère transitoire. Le scripteur, au cours de ces écrits intermédiaires y construit son texte tout comme il en forme la base d'une élaboration (Garcia-Debanc et *al*, 2009). Cet élément permet précisément de caractériser les brouillons. Ils composent des écrits préparatoires par une activité particulière : un retour sur l'écrit.

Vis-à-vis de l'écrit terminal, les brouillons se présentent alors comme un texte non définitif, susceptible d'évoluer et qui tendent à la constitution d'un écrit définitif. Ils se distinguent matériellement de ce dernier par les retouches qu'ils comportent. Le propre du brouillon est précisément de susciter des opérations de contrôle et de révision de l'écrit. Ils forment alors un ensemble d'écrits de travail grâce auquel le scripteur peut opérer des retours en arrière, porter des modifications ou simplement relire sa production afin de poursuivre l'écriture. Ce point précis les rapproche fortement des écrits intermédiaires mentionnés précédemment. En effet, pour les écrits intermédiaires, « une de leurs caractéristiques est leur dimension réflexive : ils constituent un espace où les scripteurs peuvent revenir sur leurs énoncés pour s'en ressaisir et les transformer » (Garcia-Debanc et



*al*, 2009, p. 31). Et c'est précisément ce retour sur le texte qui forme la spécificité des brouillons et met largement en exergue son aspect transitoire. Ils se positionnent entre les intentions, la volonté, les interventions du scripteur et la version terminale d'un texte. En conséquence, si tous les écrits intermédiaires ne sont pas seulement restreints à des brouillons, tous les brouillons forment des écrits intermédiaires.

Cet état « d'intermédiaire » nous intéresse ici au premier plan : ni tout à fait la pensée du scripteur, ni tout à fait le texte définitif, mais un brouillon, un écrit intermédiaire. Et précisément, cette spécification médiatrice, nous conduit à une interrogation. Tout comme les écrits intermédiaires dont font état Garcia-Debanc et *al* (2009) ; Chabanne et Bucheton, (2000, 2008) : pouvons-nous retrouver ces mêmes notions d'implication et d'engagement caractéristiques, pour un type particulier d'écrits intermédiaires que sont les brouillons ? Et en corollaire, dans quelle mesure s'exercent-ils, quels en sont les effets qui les accompagnent ?

Par cette première approche de l'objet, les brouillons signent leurs liens avec la production de textes à travers leurs statuts d'écrits intermédiaires et d'avant-texte. A ce sujet, le présent chapitre nous offre déjà quelques pistes de réflexion et donne à voir le brouillon sous un angle particulier. Il se présente davantage comme une source d'action pour le scripteur plutôt qu'un simple document intervenant avant la mise en forme définitive. Autrement dit, il laisse supposer la mise en place de comportements particuliers par le scripteur tant par le recours à cet écrit que par son utilisation. Ceci nous amène alors à considérer le brouillon comme un acte mené par le scripteur et plus précisément un acte source d'implication et d'engagement pour son auteur pour reprendre les termes de Chabanne et Bucheton (2002) lorsqu'ils qualifient les écrits intermédiaires. C'est pourquoi, nous rapprocherons cet écrit des pratiques qui lui sont associées.

### *1.3 Pratiques de brouillons*

#### 1.3.1 Les tablettes de cire : premiers brouillons et nouveaux comportements

A partir de l'apparition des premières productions écrites personnelles à vocation de communication aux environs de 3000 avant J.- C., apparaît en même temps et

en lien direct avec ces nouvelles pratiques, un outil bien particulier : les tablettes de cire. Elles sont un moyen très usité durant toute l'Antiquité et ce, jusqu'à la vulgarisation du papier à la Renaissance. Les plus anciennes, datant du XIV<sup>ème</sup> siècle avant J.-C, retrouvées à Nimrud en Assyrie, étaient le support d'un texte astrologique écrit en cunéiforme (Lalou, 1989). Elles étaient utilisées en Mésopotamie, en tant qu'outils d'administration, brouillon de comptes, ordonnance (Guay, 2005). Mais, c'est véritablement à l'époque romaine et durant l'Antiquité que se développe leur usage.

Le fonctionnement est ingénieux et utilitaire. Par l'intermédiaire d'un stylet en os ou en métal, une personne inscrivait un texte sur une fine plaque de cire, généralement colorée en noir parfois en rouge ou en vert et pouvait, postérieurement par le bout arrondi du stylet, faire disparaître ses premiers écrits en les grattant et réutiliser le support.

Avec l'emploi des tablettes de cire une innovation apparaît : celle de pouvoir effacer l'écriture. L'on assiste alors au développement de la prise rapide de notes, de brouillons, d'essais, de comptes que l'on vérifie *a posteriori* mais aussi d'une correspondance privée que l'on effaçait sans difficulté. Les tablettes de cire sont « portées à la ceinture et servant à écrire vers d'amour, notes prises lors de sermons ou de cours, brouillon d'œuvre littéraire » (Lalou, 1988, p. 31). Compte tenu des corrections et son aspect réutilisable, lui sont réservés « les notes, les feuilles de calculs, les exercices et d'une manière générale tout ce qui peut demander à être corrigé, remanié, effacé » (Bozic et Feugère, 2004, p. 21). Leur emploi se retrouvait donc dans un vaste ensemble de la population : « elles servaient encore aux écoliers pour apprendre l'alphabet. Elles recevaient des textes administratifs (comptes, inventaires, listes diverses, ...) et servaient aussi de brouillons pour des œuvres littéraires ou artistiques » (Lalou, 1989, p. 130). Le recours à ces tablettes se justifiait car le scripteur pouvait, dans des situations d'écritures précaires, inscrire sur un document personnel des écrits préparatoires à la création d'un texte sans se soucier d'une élaboration normée. L'intérêt était également de disposer continuellement d'un support pour noter à tout moment et une fois l'utilisation faite, effacer et réemployer les tablettes ou tout simplement effacer une erreur commise.

Les tablettes de cire s'effaçaient et se réutilisaient. Il se dessine alors une nouvelle opportunité, celle de disposer d'un écrit mais aussi et surtout d'avoir la capacité de formuler un essai, de porter une nouvelle marque, un arrangement puisque tout texte, compte tenu du matériau, peut se modifier ou s'effacer. Les utilisateurs recouraient aux

tablettes de cire non pas pour des textes que l'on aurait souhaité conserver mais pour apprendre à écrire et prendre des notes (Giry, 1925). L'objectif est de contenir des textes d'usage éphémère et ne sont pas à proprement parler un document écrit communicable.

Elles se définissent davantage comme une genèse d'un texte à venir. C'est ainsi que les tablettes de cire sont étroitement associées à la création, à la mise en forme du texte. Par leur emploi, de nouvelles pratiques textuelles se dessinent : l'écrit en tant que préparation au texte. L'écrit devient une propédeutique à l'écrit. L'écriture n'agit plus seulement pour un texte finalisé exempt de toute imperfection, elle se destine tout autant à des textes d'essai, des ébauches ; à recueillir des informations partielles, des notes.

Avec l'emploi des tablettes de cire, l'utilisation de l'écrit se modifie une nouvelle fois. La conscience d'une utilité, d'user d'un écrit avant un écrit final se révèle. Ce sont alors des espaces non définitifs, personnels que l'on investit. Le but d'aide-mémoire, première fonctionnalité de l'écrit, évolue en occupant la place d'outil à l'écriture. Ces tablettes ne comportent plus seulement des informations mais forment les ébauches d'un texte, sa préparation. La composition écrite se subdivise alors en un autre type d'écriture, une écriture transitoire. Le recours à ces instruments marque véritablement l'autonomisation des étapes préparatoires au texte et instaure une certaine liberté pour le scripteur qui peut intervenir à son gré. Il dispose à présent d'outils lui permettant de décomposer en différentes étapes la réalisation d'un texte pour laquelle, l'obligation de produire des textes définitifs et parfaits dès la première version tombe. Ils possèdent dès lors une nouvelle possibilité : celle de préparer leurs écrits.

L'effet de la pratique d'écriture à travers les tablettes de cire est capital. Introduire de l'écrit pour produire un autre écrit a pour conséquence de diviser le processus d'écriture en différentes étapes. Ces tablettes de cire ne sont pas sans rappeler nos brouillons actuels, tant leur statut et leur fonctionnalité sont identiques : des écrits intermédiaires, personnels à visée de reprise des éléments textuels et graphiques tendant vers la composition ultérieure d'un texte qui aura valeur sur les éléments préexistants.

Il s'agit dans ce cas d'écrits propres à un scripteur où celui-ci accède à la capacité de « visualiser sa pensée et sa langue » (Bucheton, 1996, p. 175), pour aboutir à une autoréflexion de ce premier jet. Ce sont alors de véritables préparations aux textes finaux qui se déploient à travers ces genres d'écrits. Par ailleurs, en ayant recours aux tablettes de cire, l'écrit ne s'y matérialise pas de la même façon comme sur un support

définitif. Avoir recours à ce type d'écrit spécialise l'écrit. Ce seront alors notes, idées, paragraphes, premiers jets qui prendront place et non poèmes, vers, textes complets, sommaires, etc. La particularité des écrits tels que ceux inclus sur les tablettes de cire pointe une activité particulière du scripteur qui n'écrit plus seulement et directement un texte destiné à communication mais un premier texte sur lequel il va retourner, un texte précédant la version finale, un écrit intermédiaire. Et ici, l'écriture signe sa spécificité comportementale : celle d'un retour sur production.

1.3.2 De l'exercice à l'outil et son apprentissage en passant par l'essai et le canevas : les brouillons, des pratiques scolaires récentes

#### -A l'école primaire

Les premiers usages du brouillon concernent l'emploi des tablettes de cire. Leur utilisation correspondait dans un premier temps à celui d'un cahier d'essai : « Eginhard rapporte par exemple que Charlemagne possédait un carnet de cire pour s'exercer à tracer les lettres de l'alphabet » (Lalou, 1988, p. 31). C'est alors tout un travail d'apprentissage dont elles en sont les témoins, d'un comportement de copie, et d'aide à l'écriture. Cette idée d'un travail de reproduction traversera les siècles pour un apprentissage de la langue écrite et dominera jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Elle tient à un positionnement de l'Etat où l'instruction à l'école primaire n'a pas vocation à développer l'imagination des élèves pour se centrer sur l'imitation de modèles reconnus (Chervel, 1992a). L'apprentissage se résume alors à recopier et réécrire des textes préexistants.

Un premier tournant se dessine en 1867, lorsque Duruy instaure l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les programmes de l'école primaire. C'est alors que « dans une partie de l'école primaire, va se répandre une pratique déjà bien établie dans l'enseignement secondaire, celle de la "rédaction d'histoire". Dans les lycées, on rédigeait le cours d'histoire, à la communale, on va raconter par écrit ce que le maître vient d'exposer » (Chervel, 1992a, pp. 29-30). Au 19<sup>ème</sup> siècle, sous le terme de rédaction il est fait appel aux capacités de remise en forme et mémorisation des élèves et non de création. A cette période, la rédaction désigne la remise en forme par écrit du cours après la classe.

En revanche, à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle apparaît une perspective nouvelle : celle de la production de textes visant une expression personnelle. La véritable rupture se manifeste le 16 juin 1880 avec l'arrêté relatif à l'examen du certificat d'études primaires qui instaure dans les épreuves écrites une rédaction d'un genre simple (récit, lettre, etc.). Il est suivi, deux ans plus tard, le 27 juillet 1882, par l'arrêté portant sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques instaurant dans l'apprentissage de la langue française les premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants. Cette année marque de la sorte l'avènement officiel de la composition française dans l'enseignement primaire.

La fin du 19<sup>ème</sup> siècle se caractérise par un bouleversement des enseignements à l'école primaire en donnant une place de premier choix à la rédaction : « la formation intellectuelle de l'enfant n'est pas complète si elle n'aboutit pas à la composition de textes personnels. [...] La rédaction sera, dans l'enseignement du français, l'exercice emblématique de l'école primaire telle que l'ont voulu Jules Ferry et Ferdinand Buisson » (Chervel, 1995a, p. 14). Cependant, cet exercice soulève de nombreuses difficultés pour les écoliers et leurs résultats ne sont pas à la hauteur des attentes comme en témoigne le 20 septembre 1938 les instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938. Au certificat d'étude, même analyse. Il s'agit de l'épreuve la plus faible.

Un autre tournant apparaît le 04 décembre 1972 avec les instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire : les difficultés de la rédaction sont telles que les pouvoirs publics prônent une aide de la part de l'enseignant afin d'améliorer les premiers écrits de ses élèves. S'instaure alors l'écriture d'un premier écrit qui doit être corrigé par la suite. Cette mise au point peut se faire par un dialogue direct entre le maître et l'auteur du texte, ou bien prendre une forme collective et s'élaborer au sein d'un groupe ou de la classe entière grâce à l'impulsion et aux suggestions du maître. Ce dernier veille à ce que les élèves reconnaissent eux-mêmes les défaillances du texte initial. Et voici que prennent petit à petit forme les procédés de révision et d'identification des erreurs et que s'instaure la pratique de brouillons. Le processus de rédaction se double donc d'un travail préparatoire et de reprise des premiers écrits et cela par l'élève lui-même. L'enseignant ne jouant qu'un rôle actif limité à l'encadrement du travail, entraînant le scripteur à repérer, corriger et améliorer son premier texte. Il s'agit des premiers pas officiels de l'introduction

d'un écrit intermédiaire. Il prend la forme de trames offrant au scripteur la possibilité de fixer ses choix (Branca-Rosoff et Garcia-Debanc, 2007).

L'aspect de reprise des écrits au cœur de l'enseignement ne va pas en rester là. Le concept de retour sur l'écrit va se renforcer au cours des années suivantes : le 15 mai 1985 où la pratique de la langue écrite au cours moyen prend forme par la reprise, correction et amélioration par l'élève de ses travaux antérieurs ; en 1991 avec la réforme des cycles à l'école primaire où l'élève de cycle 3 doit réécrire un texte à partir des remarques d'un ou plusieurs lecteurs. Par cette nouvelle approche, l'enseignement se focalise non seulement sur le projet d'écriture mais aussi sur sa planification, sa révision. Nous pouvons ici saisir les prémices de l'instauration du concept d'écrits intermédiaires.

En 1992, le terme même de brouillon paraît pour la première fois dans un texte officiel : la maîtrise de la langue à l'école s'appuie « sur l'usage efficace du brouillon. Il faut aussi apprendre à chacun l'usage du brouillon. Trop fréquemment, les enfants imaginent qu'il ne sert qu'à se passer de tout effort calligraphique et orthographique avant la copie au net. Rares sont ceux qui savent améliorer la mise en mots du texte grâce au raturage et à la réécriture. Pour conduire chaque élève à se servir au mieux de son brouillon, on peut utilement mettre en place un partage du travail [...] et sur une habitude de l'auto-évaluation. Tous ces exercices doivent conduire l'élève, par le biais d'une distanciation progressive acquise à l'égard de sa propre écriture, à une attitude d'auto-évaluation active de toute activité rédactionnelle » (Chervel, 1995b, pp. 455-456).

Les instructions de 2002, complétées en 2003, renforcent dans les apprentissages cette place du brouillon en consacrant un volet au procédé de réécriture pour les élèves du cycle 3 : « les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux du maître et en utilisant les outils construits par la classe » (Bulletin officiel, 14/02/2002). Ils sont alors conduits à « réécrire un texte en référence à un projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte » (Boré, Huyn, 2004, p. 5).

L'accent porté sur le brouillon dans les programmes d'enseignement n'est pas en reste au collège, l'évolution de la pratique de la rédaction et du brouillon est sensiblement identique à celle de l'école primaire, à savoir une mise en avant du devoir écrit entraînant dans sa suite un processus de préparation de l'écrit, de réécriture. L'enseignement dispensé au collège est orienté dès les années 1500 et ce, jusqu'à la fin de la première moitié du 18<sup>ème</sup> siècle par une prépondérance et quasi exclusivité des exercices de prestation orale. A ce moment, « la finalité assignée à la formation du collège : la performance de l'écolier est jugée à son maintien en public, à son maniement des langues anciennes, à l'habileté de son discours » (Compère, 1985, pp. 108-109).

La seconde moitié du 18<sup>ème</sup> siècle va marquer un tournant par l'abandon des prestations orales au profit du devoir écrit. Ce dernier, s'il devient l'exemplarité des épreuves scolaires, ne s'affranchit pas pour autant totalement de la prégnance du discours oral puisque « la forme de ces textes écrits continue de viser à l'éloquence : les devoirs préparés demeurent fictivement destinés à la déclamation. L'exercice consiste à développer une "matière" exposée en quelques phrases. En prose, les plus jeunes rédigent des récits (ou narration), les plus âgés des discours (ou amplifications) » (Compère, 1985, p. 206).

L'enseignement secondaire du 19<sup>ème</sup> siècle prend appui sur trois grands types d'activités : « les devoirs, l'explication des auteurs et le cours (rhétorique, histoire, arithmétique, histoire naturelle, etc.). Dans les trois cas, l'élève doit fournir un travail écrit » (Chervel, 1992b, p. 16). L'idée dominante de la réalisation de ces devoirs écrits est une visée à la préparation aux compositions latines et in fine à la classe de rhétorique. La correction de ces devoirs concerne uniquement les copies jugées comme valables. Il faudra attendre la fin de ce siècle pour que les enseignants accordent de l'importance à la notation de l'ensemble des copies en leur possession, indifféremment de leur qualité.

Sous le second empire, dans les classes de l'école primaire en Moselle, les rédactions se décomposent en quatre étapes : une lecture du sujet, un résumé de ce dernier, une mise par écrit du résumé et une correction par l'enseignant. C'est alors, que « ces rédactions plus ou moins bien faites sans doute, sont corrigées par la maîtresse qui fait à haute voix la lecture de ces devoirs en signalant les fautes d'orthographe et les phrases mal construites » (Bodé, 1992, p. 83). Cet exercice s'apparente à celui de la rédaction où un

texte est écrit puis retravaillé par l'enseignant par le biais d'une correction puis mis au net sur le cahier. La copie sert alors de travail préparatoire et d'apprentissage à l'ensemble de la classe. Par ce type d'exercices du 19<sup>ème</sup> siècle, nous pouvons approcher les balbutiements d'un travail de retour sur l'écrit et de réécriture.

La fin de ce siècle voit également la condamnation de la récitation pour valoriser au contraire, des exercices de composition et d'invention au travers d'exercices d'un genre nouveau : la dissertation, l'explication de texte. Toutefois, l'ensemble de ces nouveaux exercices emblématiques de la rénovation, « se traduit donc, dans la pratique, par des exercices dont l'invention et la mise en cohérence se révèlent laborieuses voire problématiques » (Caspard, 1992, p. 9). Les enseignants vont alors créer de nouveaux exercices, revoir le contenu de leurs enseignements tout comme adapter de nouvelles pédagogies.

Si l'on se penche sur les sujets proposés aux épreuves du brevet au cours des années 1881 à 1925, nous pouvons relever que les dissertations y occupent une place prépondérante en regroupant 75% à 90% des sujets. Il est intéressant de noter à ce propos les modalités de ces derniers. Le thème à développer est généralement accompagné dans 70 à 80% des cas, d'indications orientant les propos à mener. Le commentaire de texte n'est pas en reste, considéré comme un exercice soulevant de nombreuses difficultés, seulement 6% des sujets ne comportent aucune indication, « le jury indique les grandes lignes du travail ; c'est le cas de [...] 78% de ceux du brevet [...] quitte à se montrer très directif, en multipliant les ordres et les questions, parfois très orientées » (Decomps, 1992, p. 131). Ces indications jouent un rôle de planification caractéristique du brouillon.

La relation entre écriture et réécriture au brouillon se dessine officiellement lors de la réforme de 1996 qui va de manière explicite instaurer l'apprentissage du travail au brouillon au collège. C'est à cette période que « l'institution légitime ainsi, dans le second degré, le travail du brouillon, affirme et valide sa pertinence dans les apprentissages de l'écriture » (Boré et Huynh, 2004, p. 5) et ce, dès les classes de sixième et de cinquième où la reformulation par écrit d'énoncés est attendue. La place du brouillon dans les apprentissages au collège n'a eu de cesse de se renforcer pour, en 2006, former un volet de l'enseignement des textes nommés à usage personnels : « l'écriture et la réécriture d'un brouillon, la reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même, entendu par lui) (pg, FR, 6e, 20 et 5e – 4e, 72). Le texte central précise que le travail au brouillon



décline les trois étapes du travail d'écriture (planification, mise en texte et vérification) [...]. En classe de troisième, l'écriture à usage personnel recouvre [...] la mise en ordre des idées et des informations, l'écriture et la réécriture d'un brouillon » (Brissaud, 2006, p. 17).

L'étude historique de l'enseignement du français à l'école primaire met en exergue la pratique de la rédaction au centre de l'enseignement de l'école primaire et du collège qui aboutit à ce que cet « accès à la langue écrite est aujourd'hui prioritairement un accès à la production de textes » (Centre national de documentation pédagogique, 1992, p. 46). C'est véritablement par la prépondérance acquise par l'activité d'expression écrite et particulièrement l'écriture d'invention apparue avec la réforme des programmes que s'inscrit et a pu se développer la pratique du brouillon, allant jusqu'à faire officiellement son entrée à l'école.

En, s'engageant dans une perspective conjointe d'analyse de la pratique de l'écrit et du brouillon, force est de constater que l'évolution est de taille : d'une pratique de copiste ou au service de l'art oratoire, l'enseignement de l'écrit évolue vers une pratique de rédaction puis d'expression et enfin de production d'écrits. Ils font alors ressentir leurs répercussions au niveau de l'enseignement de l'écrit qui se trouve affecté par cette nouvelle place donnée aux brouillons : il ne s'agit plus de recopier ou de reproduire à l'identique un texte ou une leçon, mais d'amener l'élève à une réécriture entendue aussi bien comme autonomie de la démarche réflexive de retour sur sa production, la lire, l'évaluer, que l'acte de reprendre et de modifier. L'écolier tout comme le collégien et le lycéen ne sont plus une main qui écrit un texte mais un scripteur, un lecteur : son propre lecteur, son propre juge. La distinction entre texte final et écrit intermédiaire se présente dorénavant comme nette et enseignée.

Par cette étude des pratiques des brouillons mettant en avant le passage de l'essai d'écriture à un objet d'apprentissage de la préparation d'un écrit, c'est à un autre point que nous touchons : celui d'amener un scripteur à écrire une première version de son texte au brouillon et à retourner sur sa production, c'est-à-dire à insuffler un comportement souhaité par les enseignants et demandé par les instructions officielles.

C'est alors que précisément, la volonté de ce comportement nous intéresse dans la présente recherche : celui d'un retour sur l'écrit menant à des modifications. Cette conception du brouillon nous amène à nous interroger sur la façon dont va agir cette

demande de production d'un brouillon sur le scripteur. L'impact apporté correspond-il aux attentes formulées par les textes et les enseignants ? Et par ailleurs, réaliser un brouillon conduit-il et se limite-t-il seulement à une action sur le comportement ? Ses conséquences ne sont-elles pas plus vastes ? Qu'en est-il du pendant du comportement, à savoir les cognitions du scripteur ? Ces autres éléments à prendre en considérations se trouvent du côté des cognitions, des attitudes, des représentations des scripteurs en lien avec cet écrit.

#### *1.4 Représentations des brouillons*

Le brouillon est dans un premier temps discerné à l'unanimité comme un instrument dont l'utilité et l'intérêt dans un travail rédactionnel ne sont absolument pas contestés (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Il est un instrument valorisé, reconnu et « tient une place importante dans la genèse du travail » (Penloup, 1994, p. 41). Le brouillon est alors vécu comme une étape intermédiaire, un lieu où s'ébauchent la pensée et des idées, un espace où s'élabore petit à petit un texte, où le scripteur travaille et peaufine son écrit. Les propos des scripteurs traduisent le brouillon comme « un lieu d'élaboration de la pensée et d'opérations mentales [...] un espace de travail sur et avec la langue [...] un espace/temps de réflexion qui assure au scripteur le recul nécessaire avant la "copie" au "propre" » (Kadi, 2008, p. 129).

Cette première mise en avant de l'utilité du brouillon dans la production d'un texte s'accompagne d'une perception de cet écrit comme un espace de liberté en opposition aux contraintes d'un écrit dans sa forme définitive plus formalisé (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Avec le brouillon, toute graphie est permise, le rédacteur n'est plus limité et contraint à produire un texte répondant aux normes de l'écrit. Il lui est possible de dessiner, d'abrégé les mots, ne pas respecter la linéarité de l'écriture pour disperser au gré de la page quelques mots ou ensembles de mots (Lebrave, 1983). La page devient pour lui un espace sans restrictions. Les propos recueillis des scripteurs le définissent en tant que lieu « de défolement et de distraction : on peut noter tout ce qu'on veut, y dessiner, sans trop se préoccuper de rien ni de personne » (Kadi, 2008, p. 129). C'est pourquoi, « beaucoup constatent en effet que lorsque leur production textuelle passe de l'état de brouillon manuscrit à celui de copie dactylographiée, elle change de statut » (Lebrave, 1983, p. 18).

La conception de liberté associée au brouillon, se double d'une conception intime et personnelle de l'écrit (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Le brouillon n'est pas un écrit que les scripteurs souhaitent montrer mais au contraire conserver. Il est fait par soi et à destination de soi allant jusqu'à être une propriété du scripteur. Les termes employés en sont fortement représentatifs : « mon monde à moi [...] un lieu de rencontre avec soi-même » (Kadi, 2008, p. 130). Un autre élément venant renforcer ce caractère de l'intime et de la propriété du scripteur attire notre attention par la présence de plusieurs adjectifs possessifs dans les discours. Le lien unissant le scripteur à son brouillon est donc un lien particulier et fort, un lien intime.

Cette première conception du brouillon se double d'une représentation opposée qui en fait un objet de honte, que l'on peine à présenter (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Si le brouillon est susceptible de faire l'objet d'un relevé, le scripteur perçoit une certaine intrusion dans sa sphère privée et ne considère plus son brouillon comme tel, « il n'est pas un vrai brouillon » (Penloup, 1994 p. 14). L'élève peut à ce moment ressentir un malaise. Cela se justifie par la représentation négative qu'il porte sur lui-même. Le brouillon incarne alors de manière formelle et visible l'incompétence de son auteur (Penloup, 1994). En divulguant son avant-texte, le scripteur livre une partie de lui-même. L'un d'eux énoncera à ce propos : « je pense que le brouillon révèle énormément sur l'individu. C'est pourquoi je préfère ne pas le remettre » ou encore « je ne préfère pas remettre mon brouillon, il m'appartient [...] le brouillon est personnel et l'enseignant a le droit de corriger le propre et non pas de voir mon brouillon » (Kadi, 2008, p. 130). Il donne à voir ses hésitations, ses défaillances, ses erreurs (Penloup, 1994), « il rend clairement visibles, parce qu'objectivées sur le papier les constructions des élèves » (Lahire, 1992, p. 169). Le brouillon est considéré comme étant le témoin de compétences ou d'absence de compétences linguistiques (Fabre, 1983).

Cet aspect paradoxal du brouillon se retrouve tout aussi bien pour sa nécessité. Les enfants indiquent à ce sujet un positionnement double, le considérant tantôt en tant qu'outil de l'écrit tantôt comme le témoin et la marque de leur incompétence. Sur ce point de divergence, les scripteurs se distinguent en fonction de leur degré d'expertise. En effet, ce sont « généralement les meilleurs élèves, ceux qui n'ont pas besoin de cette aide, qui la conçoivent ainsi. Les élèves les plus en difficulté vont, comme pour les aide-outils y voir

au contraire un miroir de leurs incapacités et vont tout faire pour briser l'image que ce miroir leur renvoie » (Alcorta et Ponce, 2009, p. 17).

### *1.5 Conclusion*

Cette première approche des brouillons présente l'objet d'étude comme témoignant du bouillonnement intellectuel du scripteur, étant à la fois un écrit dynamique, instable et mobile pouvant prendre différents aspects : du simple mot griffonné à la hâte au développement le plus complet d'un texte. Par la production d'un brouillon, et principalement par l'espace offert, le scripteur est encouragé à revoir son texte. L'objectif du brouillon n'est donc pas d'être un écrit statique mais au contraire, d'évoluer, d'être modifié et modelé. En d'autres termes, inciter le scripteur à agir sur sa production, à réagir à ses premiers écrits et ainsi le conduire à élaborer son texte. C'est-à-dire que par le brouillon, le scripteur est amené à agir, à émettre des actes. De ces constations, un effet se distingue : par son introduction, il va conduire le scripteur à adopter un certain type de comportement et de cognition. Il suscite en effet de sa part une action de retour sur le texte, tout comme une attitude d'élaboration progressive et non immédiate du texte. Il se dégage alors une dimension d'effets, de conséquences induits par la mise en œuvre du brouillon.

Ces premières remarques laissent d'ores et déjà apercevoir un effet spécifique du brouillon : il est le révélateur et le catalyseur de comportements et attitudes qui ne peuvent se réaliser que là, compte tenu de ses caractéristiques. Tout d'abord se révèle une conception d'un écrit non définitif, intermédiaire qui est susceptible de faire l'objet de modifications et dans un second temps, la manifestation concrète de cette attitude par les corrections et modifications apposées. Cela bien sûr incité par l'enseignant afin d'amener le scripteur à de tels comportements et attitudes. En conséquence, « c'est donc d'abord cette attitude que l'enseignant veut instaurer chez l'élève, éviter qu'il ne se précipite dans son texte, l'amener à reprendre, à réviser, à corriger, à planifier » (Alcorta, 2001, pp. 97-98). Le brouillon se propose dès lors comme une activité présentée par l'enseignant au scripteur. Mais conduire le scripteur à réaliser un brouillon nous interroge. Plus précisément, comment se traduit dans les faits cette volonté enseignante et quels seront les

effets de cette incitation à réaliser des brouillons ? C'est ainsi que notre attention se dirige vers la manière dont vont procéder les scripteurs au brouillon.

## ***2. Brouillons et processus rédactionnel, des écrits empreints du degré d'expertise***

Les concepts d'écriture et des activités associées à l'écriture se sont, au fil du temps, étoffés. Ecrire ne correspond plus simplement à tracer avec justesse quelques lettres ou rédiger de courtes phrases. Ecrire sous-entend la capacité de produire des textes entiers, d'argumenter, de convaincre, de rendre compte, de susciter un sentiment, etc. que ce soit à travers une lettre, un résumé, une dissertation, un mémoire, etc. D'une approche de la production écrite comme un acte de graphie nécessitant une coordination corporelle de l'épaule, du coude, du poignet et de la main (Zesiger, 1995), s'ajoute une conception comme productions langagières écrites personnelles et inventives.

Entre une conception de l'écriture comme travail de copiste et le travail de production écrite original, l'écart est immense. Par cette évolution, l'intérêt porté au travail d'écriture se transforme. Produire un texte ne consiste plus à se centrer sur son aspect final, qui dans bien des cas donne lieu à une note évaluative. C'est aussi examiner le travail qu'y a mené le scripteur, les cheminements empruntés où les brouillons sont considérés comme les participants à ce travail rédactionnel. Travail long, difficile, complexe, pouvant faire l'objet de plusieurs phases d'écriture, un premier jet, retravaillé une première fois, puis à nouveau remis en question. C'est alors que « dans ce long apprentissage menant vers l'écriture de textes, il faut donc distinguer nettement la production, avec tout le "travail" qu'elle implique (faire un projet, définir un sujet, réunir les matériaux, les organiser, rédiger, corriger, mettre au net, etc.) et une fois le brouillon achevé, l'édition manuscrite du texte » (Centre national de documentation pédagogique, 1992, p. 159). Et à ce sujet, le travail auquel il est fait référence nous amène à un constat : une forte variation de production de brouillons en fonction du degré d'expertise du scripteur.

## 2.1 Brouillonnage, processus rédactionnel et production écrite

Nous pouvons constater que d'un brouillon à l'autre, d'un type de texte à un autre, les brouillons divergent. Ils peuvent être linguistiquement très développés ou au contraire être très brefs et ne comporter que quelques mots ou certaines parties de phrases. Dans les deux cas, les brouillons ne seront pas identiques. C'est alors que « la diversité potentielle des brouillons ainsi produits indique que, pour préparer le texte définitif, les sous-processus sont mobilisés de différentes manières par les rédacteurs qui peuvent développer des stratégies fonctionnellement très contrastées » (Piolat et *al*, 1994, p. 40).

Une première recherche (Piolat et *al*, 1994) s'est précisément intéressée aux pratiques de brouillonnage d'étudiants et leur impact sur la qualité de la copie. Parmi l'ensemble de brouillons à leur disposition, les chercheurs en distinguent trois types. Ceux nommés « jet de notes » comportent des mots, bribes de phrases, sans qu'un texte ou partie de texte ait été formulée, les brouillons organisés caractérisés par des éléments textuels mis en relation et hiérarchisés, et enfin les brouillons rédigés se définissant par la rédaction de phrases entières assemblées entre elles.

Leurs résultats font apparaître que très peu d'étudiants ont recours au brouillon pour organiser leurs idées, alors que ce sont les scripteurs qui ont produit ce type de brouillon dont les copies sont les mieux notées. Ce type de brouillon est caractérisé par une mise en ordre chronologique des idées, prêtes à être linéarisées lors des opérations de mise en texte. Ceux qui recourent à un brouillon rédigé (plus nombreux), utiliseraient « cette stratégie afin d'économiser l'étape d'organisation des idées, tout en se focalisant sur le but final de la rédaction en contrôlant le plus possible de problèmes syntaxiques et lexicaux » (Piolat et *al*, 1994, pp. 45-46).

Quant aux scripteurs qui ont utilisé un brouillon appelé jet de notes, ce sont ceux dont les notations sont les plus faibles. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que « brouillonner ainsi traduirait une difficulté à déclencher une stratégie comme celles des Connaissances Racontées ou Transformées » (Piolat et *al*, 1994, p. 47). De ce fait, l'activité du scripteur contenue dans le brouillon, qu'elle soit qualitative ou quantitative, exercerait une influence quant à la qualité du texte produit postérieurement. Les auteurs relèvent, par ailleurs, que le travail au brouillon est peu important et la réécriture faible de

manière générale. Ils en concluent que les étudiants agiraient comme des scripteurs exécutants et non comme des découvreurs.

Alcorta (1997) s'est également intéressée à cette distinction entre brouillons présentés sous forme de liste, de plans, etc. et les brouillons rédigés, mais cette fois-ci du point de vue du développement des capacités d'écrit des élèves. Elle s'est attachée à démontrer que le brouillon n'agit pas uniquement en tant qu'instrument de décharge cognitive, mais participe de l'extérieur, à la construction de l'architecture mentale du scripteur et donne des informations sur la façon dont les productions sont gérées. Dans cette perspective elle attribue au brouillon un statut d'outil de la complexification de l'activité d'écriture. Pour ce faire, elle constate que la nature et la fonction du brouillon (considéré comme un instrument psychologique) subissent des évolutions et des réorientations au cours de la scolarisation des élèves. Elle distingue tout d'abord deux sortes de brouillons agissant toutes deux à différents niveaux du processus d'écriture :

- un brouillon linéaire qui est une sorte de premier jet du produit final où scripteur et lecteur se confondent. Il se caractérise par la rédaction de phrases développées et présente peu de différences avec le texte final. Il est l'apanage des jeunes scripteurs qui « planifient, récupèrent les informations en mémoire et rédigent simultanément » (Alcorta, 2001, p. 100). Les réécritures restent très locales. Le but du brouillon linéaire est d'améliorer la communication. Sa véritable fonction est de servir de base à la production finale. Il offre un retour réflexif sur l'écrit puisque le scripteur peut dans ce cas relire et réécrire le texte entier ou seulement certains passages.

- un brouillon instrumental. Il se distingue du brouillon linéaire de par sa structure écrite. L'espace graphique est utilisé de façon bidimensionnelle où des listes de mots, des plans, des groupes ou morceaux de phrases remplacent un discours écrit au fil de la plume. C'est aussi dans ce type de brouillons qu'apparaissent des flèches, des numérotations, les mots laissant place aux signes. La fonctionnalité de ce brouillon est tout autre. Il ne s'agit plus de disposer d'un écrit complet, mais de « représentations graphiques externes qui servent d'appui à la gestion interne du texte » (Alcorta, 2001, p. 100). Le brouillon forme ainsi un appui à la planification, à la hiérarchisation et à l'organisation des informations. C'est un écrit où le scripteur se parle à lui-même où il peut à la fois mémoriser, planifier, construire et contrôler. La fonction première du brouillon instrumental est une fonction médiatrice ; le but n'est pas d'agir sur

un destinataire éventuel, comme c'est le cas du brouillon linéaire mais de communiquer avec soi-même. Les éléments contenus dans ce type de brouillon sont uniquement destinés au scripteur et non à un futur lecteur. Le brouillon instrumental agit davantage sur des opérations de contrôle de l'activité d'écriture que sur des opérations à destination du lecteur comme pour le brouillon linéaire. Il commence à être présent à partir de la classe de quatrième pour peu à peu se généraliser.

Lors de cette recherche, l'auteur constate que brouillon linéaire et instrumental ne sont pas employés de la même manière. Au fur et à mesure que le niveau scolaire et le degré de maîtrise de l'écrit augmentent, le recours au brouillon instrumental se développe alors que le brouillon linéaire est délaissé. Les scripteurs les plus jeunes rédigent leurs textes dans une version quasi définitive, c'est à dire qu'ils utilisent la syntaxe du langage écrit avec des phrases développées. A partir de la fin du collège, s'opère une modification majeure : la structure de phrases complètes disparaît au profit de nouvelles formes d'écrit qui réduisent l'écriture. Il s'agit dans ce cas, d'un travail de réorganisation des informations grâce à des écrits tabulaires et ce ne sera que lors du passage au texte final qu'une transformation des idées dans un langage développé apparaîtra nécessaire. Le brouillon instrumental peut donc être considéré comme un outil d'autocontrôle que le scripteur se donne à lui-même tandis que chez les plus jeunes ce contrôle est effectué par l'enseignant. L'utilisation d'un brouillon instrumental est à la fois un outil de contrôle et de construction du texte et le signe d'une certaine maîtrise de l'écrit. Il « n'est que le résultat de la complexification du langage écrit qui s'instrumentalise en créant son propre double » (Alcorta, 1997, p. 232) et possède une activité de construction du texte et non plus de rédaction. Les fonctions des deux brouillons ne sont donc pas similaires et n'agissent pas aux mêmes niveaux du processus d'écriture.

Par ces premiers éléments, une information fait surface : celle d'effets spécifiques en fonction des caractéristiques prises par les brouillons. Un brouillon instrumental n'entraînera et ne produira pas les mêmes effets en termes de comportement appliqué par le scripteur qu'un brouillon linéaire. Partant de là, nous sommes amenés à nous questionner quant à la manifestation de ces comportements et plus précisément à leurs conséquences, non en ce qui concerne l'écrit, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, mais en termes de conséquences pour le scripteur.



## *2.2 Les écrits de la planification : les brouillons comme écrits préparatoires et anticipatoires à une mise en mots*

### 2.2.1 Les opérations de planification

Le processus de planification intervient en amont de la production écrite. Planifier consiste alors à agir par anticipation où en fonction de la représentation de la situation. Pour y parvenir, le sujet élabore des buts hiérarchisés lointains (des plans) et des procédures pour les atteindre (Hoc, 1987). Cela signifie, qu'en planifiant, le scripteur se dote d'un moyen d'action direct pour décomposer en autant d'étapes qu'il juge nécessaires, la réalisation de la rédaction d'un texte. Ces actions se caractérisent par une vision schématique. En effet, « s'agissant de maîtriser une situation future, dès que celle-ci devient tant soit peu complexe, la représentation que peut en avoir le sujet ne peut être que schématique. » (Hoc, 1987, p. 12). L'aspect anticipateur de la planification révèle alors la planification comme une prévision associée à une schématisation.

Pour Bereiter & Scardamalia (1987), la planification réside dans le fait « de transmettre des contenus organisés en fonction de contraintes rhétoriques » (Favart et Olive, 2005, p. 277). Le scripteur décompose alors son action pour solliciter des informations pertinentes en lien avec le sujet à traiter et les organiser (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes, 1996 ; Kellog, 1996). Ce travail consiste plus précisément en l'élaboration d'une combinaison satisfaisante de buts et de significations aboutissant à la création d'un plan.

Flower & Hayes (1980, 1981) y dénombre trois types de plans d'action. Le premier est un plan pour faire (plan to do). Le scripteur va, en fonction du type de texte, des intentions et de sa motivation, établir les buts rhétoriques et pragmatiques de la production écrite (Marin et Legros, 2008). Le second est le plan pour dire (plan to say), il se présente sous la forme d'une « version simplifiée ou résumée des informations que vous voulez transmettre. Un plan pour dire est essentiellement une maquette du produit final » (Flower & Hayes, 1980, p. 45, trad. pers.). Et le troisième, le plan pour rédiger (plan to compose), se place en lien avec l'aspect procédural de la réalisation écrite et gère à la fois les aspects conceptuels et linguistiques de la production écrite (Flower & Hayes, 1981).

Dans le cadre de la production écrite, les plans ainsi nommés se présentent généralement sous deux aspects : une forme interne et une forme externe. De la sorte,

certains sont retenus en mémoire alors que d'autres, ne pouvant bénéficier d'une mise en mémoire, sont extérieurs au scripteur par une mise en forme sur papier dans un but conservatoire et une utilisation postérieure. La planification se présente, dans ce cas, sous l'aspect d'une « activité cognitive mais dont l'aboutissement par plan peut être soit un artefact mental, un artefact physique, ou un mélange des deux » (Hayes & Nash, 1996, p. 33, trad. pers.).

Le début de l'activité rédactionnelle se marque donc par la mise en place d'une activité cognitive pouvant aboutir à la création de plans que le scripteur conserve en mémoire tandis que d'autres, souvent plus difficiles à se remémorer, sont écrits afin d'être utilisés le moment opportun. C'est alors que dans sa version externe, la planification aboutit à la création de notes, d'idées mises sur un papier, etc. Autant d'écrits relevant du processus de planification, et composant des écrits auxquels le scripteur se réfèrera intégralement ou partiellement pour élaborer son texte final.

Les écrits de la planification sont alors « le reflet de l'activité cognitive du scripteur, de son travail d'élaboration et de structuration de la future production textuelle, en d'autres termes, d'une réflexion préparatoire [...] et une opération qui se déroule tout au long de la production écrite » (Fenoglio et Chanquoy, 2007, p. 6). S'ils ne forment pas le texte définitif, ils se définissent en tant que premier pas, premières constructions de celui-ci, l'échafaudage sur lequel se formera la mise en mots. Dans ce cas, les premières notes mises sur papier afin d'organiser la production textuelle à venir constituent des écrits préparatoires à la mise en texte et se définissent alors en tant que supports, d'aides au processus de mise en mots. Ces écrits de planification ne paraîtront pas lors de la remise du texte final mais y seront incorporés puisque ayant concouru à la formation de l'écriture. Leur temporalité se situe dans la préparation à l'écriture afin de réaliser un texte à venir.

### 2.2.2 Acquisition et développement des activités de planification

Dans une perspective développementale, Berninger & Swanson (1994), en étudiant l'évolution de l'acquisition de l'activité rédactionnelle, constatent qu'au commencement de l'apprentissage, tous les processus et sous-processus ne seraient pas immédiatement opérationnels. Ils poursuivraient un développement spécifique en fonction

de l'avancée en âge, de la pratique et de capacités de traitement de la mémoire du travail (MDT) (Chanquoy et Alamargot, 2003).

Suite à une étude portant sur l'acquisition des processus rédactionnels chez des scripteurs novices (de 5 à 10 ans), les auteurs observent que la formulation ou mise en texte est la première composante à apparaître. La planification, quant à elle, est une composante dont la mise en place est assez lente. Elle débute véritablement vers l'âge de 10-11 ans et s'étend jusqu'à 15-16 ans. Le développement des capacités de planification sur une longue période s'explique par la nécessité « d'acquérir de nouvelles connaissances pragmatiques, rhétoriques, et linguistiques, mais aussi des stratégies de traitements expertes et complexes, permettant la gestion de ces ressources pour moduler et adapter en permanence la trace écrite en fonction des intentions communicatives » (Chanquoy et Alamargot, 2003, p. 179).

Dans ses prémices, la planification prend forme et est restreinte « à prévoir l'enchaînement local de deux phrases successives » (Chanquoy et Alamargot, 2002, p. 383). Ensuite, par la pratique, et au fur et à mesure que le scripteur progresse dans ses apprentissages de l'écrit, s'établit une automatisation des traitements rédactionnels tout comme une planification qui concerne non plus un traitement local mais global des contenus (Chanquoy et Alamargot, 2003).

Les rédacteurs experts agissent ainsi par une recherche d'adéquation du contenu et de la forme du texte aux contraintes rédactionnelles et non pas à une unique mise en mots des connaissances disponibles. Cette différence de stratégies a amené Bereiter & Scardamalia (1987), à analyser le développement des processus rédactionnels en termes de mise en pratique de deux stratégies distinctes : la stratégie des connaissances rapportées et la stratégie des connaissances transformées. Les jeunes scripteurs, dont le niveau d'habileté en rédaction est faible, ont premièrement recours à une stratégie des connaissances rapportées (knowledge telling strategy) (Berninger, Fuller & Whitaker, 1996). Cette stratégie agit par une récupération en mémoire à long terme des connaissances et à leur traduction telle quelle en mots. Le texte produit prend la forme d'une juxtaposition de phrases. Celle-ci correspond au déroulement des connaissances du scripteur pour lesquelles « la cohérence du texte, alors très locale se limite au simple enchaînement de phrases sans que le rédacteur ne procède à une réorganisation d'ensemble du contenu du texte, en

fonction de la visée communicative, par exemple » (Chanquoy et Alamargot, 2002, p. 383).

Aux débuts des apprentissages, les scripteurs retranscrivent l'ordre dans lequel les connaissances en lien avec le sujet sont activées. Pour chaque idée, ils retirent les informations essentielles, les mettent sous forme verbale écrite sans qu'il y ait une volonté de restructuration (Bereiter & Scardamalia, 1987). Pour que le texte soit traité globalement, la stratégie opératoire doit évoluer vers une plus grande expertise, une stratégie des connaissances transformées. Les scripteurs experts, disposant d'un haut niveau d'habileté, n'opèrent pas par une simple transcription des connaissances. Ils font appel à ce type de stratégie (knowledge transforming strategy) (*ibid.*). Celle-ci se définit en tant qu'activité de résolution de problème par une réorganisation des connaissances en fonction des contraintes d'une intention d'écriture. Pour ce faire, le rédacteur procède à « un développement des compétences de planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes » (Marin et Legros, 2008, p. 105). Ils élaborent de la sorte, des contraintes plus exigeantes (Bereiter & al, 1988).

Atteindre un type de stratégie des connaissances transformées n'est pas immédiat mais se réalise progressivement, au fur et à mesure que se développent les habiletés des scripteurs. Ce n'est qu'à partir de l'âge de 16 ans que la stratégie de connaissances transformée devient véritablement efficace et où « l'activité rédactionnelle pourrait alors être considérée comme une véritable activité de résolution de problèmes complexes, supposant un ajustement permanent des buts rédactionnels en fonction de ce qui doit être écrit et de la façon de l'écrire » (Chanquoy et Alamargot, 2002, p. 384).

### 2.2.3 Planification et degré d'expertise

L'étape de la planification est une étape importante dans la production textuelle, en effet, d'elle dépendront le contenu du texte et son organisation. Une recherche menée par Stallard (1974 cité par Humes, 1983) indique d'une part que les bons scripteurs passent plus de temps à planifier leur texte que des scripteurs en cours d'apprentissage ou faibles et d'autre part, que leur planification concerne une organisation globale du texte plutôt qu'une planification locale au niveau des phrases ou des mots. La planification des scripteurs en cours d'apprentissage concerne quant à elle une planification locale (Atwell,

1981, cité par Humes, 1983). En effet, il ressort comme différence principale entre scripteur expert et novice au niveau du processus de planification que les scripteurs novices accordent un temps de planification moindre que les scripteurs experts (Berninger & al, 1996a ; Berninger & al, 1996b). Toutefois, ces auteurs notent à l'école primaire, que le scripteur rencontre ou non des difficultés à l'apprentissage, il n'accordera qu'un court temps au processus de planification de ses écrits (Berninger & al, 1996a ; Berninger & al, 1996b).

Par ailleurs, les jeunes scripteurs ou possédant des difficultés pour les activités rédactionnelles se caractérisent également par un aspect problématique à distinguer et séparer les opérations de planification des opérations de mise en mots. Ils planifient dès lors au moyen de la génération de texte (Berninger & al, 1996a ; Berninger & al, 1996b). De la sorte, leur production écrite et leur production mentale sont similaires (Hayes & Flower, 1986). Les scripteurs novices « génèrent une liste des sujets, un contenu d'informations, et un langage actuel à utiliser dans le texte » (*ibid.*, p.1109, *trad.pers.*).

Planifier signifie également déterminer des buts et sous-buts organisant la structure de la production textuelle. Là encore une différence entre scripteurs est à relever. La détermination et l'organisation se matérialisent pour les bons scripteurs sous forme de buts et de sous-buts riches, élaborés et reliés entre eux par des connections, amenant à une structure dynamique (Hayes & Flower, 1986). Ils agissent en tant qu'aide à l'élaboration du contenu du texte. En revanche, pour les scripteurs faibles, les buts construits se rapprochent davantage d'un compte rendu du sujet. (Flower & Hayes, 1981).

Par cette étude de la planification, nous abordons la question des brouillons dans les prémices du processus de rédaction. Ces types d'écrits forment la matérialité du processus de planification. Ce sont alors divers écrits, fruits de l'activité cognitive du scripteur lors des opérations de planification et qui constituent autant d'aide et de support à la préparation de la rédaction, que nous pouvons observer. Les brouillons en tant qu'écrits, manifestation de la planification du texte sont les conséquences des caractéristiques du processus de planification et participent, en ce sens, au processus rédactionnel.

## *2.3 Réviser, relire, réécrire et contrôler : les brouillons comme écrits de retour sur le texte*

### 2.3.1 Les opérations de révision

Les multiples recherches s'étant intéressées au processus de révision se sont accompagnées de l'apparition d'un vocabulaire précisant les termes de « révision », « réécriture » et « retour sur le texte ». Dans ces conditions, avant d'étudier de plus près le processus de révision, un détour terminologique s'impose.

-La révision (revision) se définit comme un processus opérationnel « de mise au point et réajustement de l'énoncé, intervenant à tout moment de la production » (Plane, 1996).

-Le retour sur le texte (reviewing) « est une composante du processus de révision qui implique notamment une relecture de certaines parties du texte déjà écrit » (Heurley, 2006, p. 13). En fonction des situations, il aboutit ou non à des corrections de l'écrit.

-réécrire (rewrite) concerne une modification du texte où le scripteur décide de préserver le sens, la signification mais de modifier l'ensemble ou une partie de la structure d'un texte.

-réviser (revise), consiste, tout comme réécrire en une modification du texte mais cette fois-ci en essayant de préserver au maximum l'écrit initial.

Grésillon (1994) amalgamera d'ailleurs, sous la notion de réécriture le terme « rewriting » et le terme « revising ». La réécriture désignant alors « toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes ou de textes entiers » (p. 245). Sont considérées sous l'acception de réécriture, toutes les actions du scripteur postérieures à la rédaction d'un premier jet. Dans ce cas, la réécriture concernera la matérialisation du processus de révision. C'est également sous cette définition que nous emploierons par la suite le terme de réécriture : comme englobant toute activité de reprise d'écriture sur du texte préexistant.

Revenons à présent à l'étude du processus de révision et des écrits qui en émanent. Une fois le processus de mise en texte engagé, le scripteur dispose d'un écrit à portée de lecture afin d'effectuer un retour sur les éléments textuels produits pour s'assurer

de sa qualité et de son adéquation au destinataire. Par sa fonction, il consiste à « améliorer la qualité du texte écrit » (Hayes & Flower, 1980, p. 16, trad. pers.). Pour ce faire, le scripteur va agir par un processus de révision des écrits.

Celui-ci est conçu sous deux angles : - soit comme un sous-processus du processus de production de texte (Hayes & Flower 1980 ; Scardamalia & Bereiter 1983 ; Vigneau et *al*, 1997 ; Chesnet et Alamargot, 2005) tout comme la planification ou la mise en texte. Dans le premier modèle d'architecture de production écrite, Hayes & Flower (1980) définissent la révision en tant que sous-processus du processus de production de texte pouvant intervenir lors de la mise en texte sur du texte déjà produit et dépendant pour sa mise en œuvre de la détection d'un problème et non de l'identification de la cause du problème (Hayes & *al*, 1987, cités par Heurley, 2006) - soit, et de manière plus récente, comme « un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle » (Heurley, 2006, p. 10) du processus rédactionnel (Kellogg, 1996 ; Hayes, 1996 ; Roussey et Piolat, 2005). Dans cette autre optique, la révision est intégrée au processus d'interprétation du texte et est considérée comme un schéma de tâche rattaché à la structure de contrôle. Elle nécessite l'intervention de trois processus fondamentaux : la lecture critique, la résolution de problèmes, et la production de texte (Hayes, 1996).

Malgré une diversité apparente quant à la conception du processus de révision, un accord se détache malgré tout pour reconnaître trois composantes communes (Bartlett, 1982, cité par Fabre, 1990) :

- La détection se manifeste par la mise en exergue d'un dysfonctionnement. Elle prend forme par une confrontation du texte existant avec un ensemble de connaissances dont dispose le scripteur. Ainsi, à partir « du "sentiment" d'adéquation ou de non adéquation entre les deux, naîtra la décision de modifier ou non le déjà-écrit » (Fayol et Gombert, 1987, p. 88). La facilité à mobiliser ces connaissances tout comme leur variété tient à l'individu lui-même et aux conditions de production (Fabre, 2002). Pour mener à bien la détection, le scripteur doit veiller à mettre en suspens « le savoir préalable qu'il a du sens du texte et de ses propres visées de producteur » (Fabre, 1990, p. 92). Cela implique de s'extraire de sa position énonciative en tant qu'auteur produisant un écrit pour se déplacer à l'extérieur de l'énonciation, lire son texte comme s'il le découvrait et à partir de cette lecture nouvelle, orienter sa critique.

- Si la détection dépend entièrement de la capacité de mise à distance du scripteur de son texte, et de ses connaissances, l'identification, quant à elle, relève des connaissances linguistiques du sujet et de sa représentation de la tâche d'écriture. L'éventail des identifications est fonction de la maîtrise de la production écrite. L'identification est « une tâche difficile, très dépendante du niveau de connaissances des sujets » (Fayol et Gombert, 1987, p. 88).

- La mise en pratique de la correction ou modification implique l'existence des deux précédentes phases. Autant, la correction est totalement dépendante d'une détection tout comme d'une identification, autant ces deux premières étapes peuvent chacune en ce qui les concerne, marquer la fin du processus de révision. Pour que le processus de révision aboutisse à la modification, il est nécessaire que le scripteur l'estime utile et dispose d'une gamme de moyens langagiers satisfaisants pour lui permettre de l'effectuer. Toutefois, apporter une modification n'est pas sans difficulté, par exemple, ne pas disposer d'un certain savoir en matière de langage écrit, placera le scripteur dans une incapacité totale à agir pour corriger.

De cette étude du processus de révision, se distingue nettement la production d'un premier jet, de la relecture et de la réécriture. Contrairement à l'écriture, le processus de révision est le seul à apporter une confrontation entre un texte déjà écrit et la représentation que s'en faisait un scripteur (Fabre, 1990). La mise en œuvre de la révision place le scripteur dans une position énonciative double. De l'écriture d'un premier jet où il est producteur, émetteur, le rédacteur devient, lors de la révision, un contrôleur, un lecteur critique de sa production. C'est pourquoi, « on est amené à faire l'hypothèse de deux démarches distinctes correspondant respectivement à une phase d'écriture et à une phase de relecture. [...] la réalité des brouillons est encore plus complexe, et les deux phases s'entremêlent : une correction de lecture peut dégénérer en réécriture comportant elle-même des variantes d'écriture » (Lebrave, 1983, p. 16).

### 2.3.2 Acquisition et développement des activités de révision

Dans la recherche de Berninger & Swanson (1994), le processus de révision apparaît, quant à lui, comme le processus le plus tardivement mis en œuvre. Ils établissent que chez des enfants âgés de 5 à 10 ans, l'activité de révision est tout d'abord quasiment



inexistante. Par la suite, elle prendrait forme à travers des corrections de surface comme des corrections orthographiques ou relevant de la ponctuation. L'avancement dans l'expertise de la maîtrise du processus de révision (par l'âge et la pratique), se traduirait au fur et à mesure du développement des capacités rédactionnelles du scripteur par une variété et une diversification des corrections agissant dès lors, non seulement sur la surface du texte mais aussi sur son contenu, son sens.

Dans leurs prémices, les scripteurs préadolescents ne révisent pas leur texte de façon spontanée (Berninger & al, 1996a ; Berninger & al, 1996b). En revanche, pour ces mêmes scripteurs, le processus de révision peut être encouragé et manifesté pour peu que l'enseignant intervienne en incitant la réalisation de plusieurs brouillons et que son attente ne relève pas d'un brouillon prêt à être recopié dès sa première version (Berninger & al, 1996b).

Dans une perspective développementale, le passage des corrections de niveau local à un niveau global est précisé. Les comparaisons effectuées entre des travaux écrits de scripteurs possédant un haut niveau d'habileté rédactionnelle et d'autres, disposant d'un faible niveau, pointent des différences quant aux opérations de connaissances (Bereiter & al, 1988) et tiendrait à une manipulation différente de celles-ci en lien avec l'activité rédactionnelle. Les scripteurs dont le niveau d'habileté est faible portent peu de transformations de connaissances, alors que les scripteurs au haut niveau d'habileté sont concernés par une plus grande variété de types de résolution de problèmes. Ils font face à « une variété d'opérations de résolution de problèmes impliquée par le contenu – identifier les buts et les contraintes, chercher, tester, réviser les buts, et modifier les savoirs en réponse aux lacunes, inconsistances » (Bereiter & al, 1988, p. 261, *trad. pers.*). Ces distinctions sont analysées en termes de traitements opératoires.

Berninger & Swanson (1994) se sont également intéressés à des scripteurs plus âgés. L'ensemble des processus rédactionnels est utilisé à partir de 11 ou 12 ans pour atteindre une maîtrise vers 15-16 ans, c'est-à-dire au moment de la fin du collège ou à l'entrée au lycée. Suite à ces recherches, le scripteur expérimenté n'est pas celui dont l'ensemble des processus est automatisé mais celui qui en a automatisé certains et qui dispose de ressources attentionnelles qu'il alloue différemment en fonction des difficultés rencontrées pour en apporter une solution.

### 2.3.3 Révision et degré d'expertise

Le procédé de révision, peut aboutir à des interventions textuelles du scripteur comme procéder à des ajouts, des déplacements, des suppressions, etc. Dans ce cas, « la diversité potentielle des brouillons ainsi produits indique que, pour préparer le texte définitif, les sous-processus sont mobilisés de différentes manières par les rédacteurs qui peuvent développer des stratégies fonctionnellement très contrastées » (Piolat et *al*, 1994, p. 40).

Tout d'abord, scripteurs débutants et scripteurs expérimentés n'envisagent pas de la même façon la révision (Sommers, 1980). Pour les premiers, réviser consiste à rechercher et trouver un meilleur mot. Ils « s'attachent quasi-exclusivement à la recherche du mot juste. [...] Leurs relectures-révisions sont donc contraintes par la congruence obligatoire avec une signification préétablie » (Fayol et Gombert, 1987, p. 87). La révision est alors appréhendée comme une tâche d'un niveau phrastique sans que la structure du texte soit remise en cause (Hayes & Flower, 1986) et où « la relecture, selon leur propre description, consiste à "nettoyer" (supprimer) et à pratiquer des substitutions lexicales » (Fabre, 1990, p. 85). Le sens du texte étant déjà présent, il ne leur reste plus qu'à trouver le mot adéquat pour en traduire l'idée. Ils concentrent leur révision sur un aspect lexical et non sur la signification, supposée être déjà présente et établie. Sont laissés de côté, les problèmes textuels et la vérification de l'intention communicative avec le texte réellement produit.

Les scripteurs plus expérimentés, abordent les activités de révision de manière sensiblement différente. Pour eux, elles consistent en la recherche de sens et sont envisagées comme une tâche du texte entier (Hayes & Flower, 1986). Leur premier objectif est de composer la forme de leur argument. Leur révision se marque par une relecture intégrant le destinataire potentiel des écrits et fait ressortir le sens du texte. Ce dernier n'étant pas prédéfini, ils essayent par des retours successifs de le faire émerger. La révision est orientée par la signification portée par les écrits et l'adéquation entre la signification et les contraintes contextuelles et intentionnelles fixées par le rédacteur. La différence de mise en œuvre du processus de révision tient à ce que les scripteurs experts révisent le texte globalement tandis que pour les scripteurs novices seuls certains passages sont concernés par ce processus (Boscolo, 1999). Ces différences de production entre

scripteurs experts et novices mettent en avant l'influence des compétences détenues par les rédacteurs en ce qui concerne aussi bien la mise en œuvre des processus rédactionnels que des effets constatés sur les productions écrites. C'est pourquoi, il est généralement conclu que les modifications des scripteurs débutants concernent un niveau local et un niveau global pour les scripteurs experts.

Si scripteurs experts et débutants n'envisagent pas le processus de révision sous le même angle, sa mise en pratique et sa fréquence d'utilisation diffèrent également. Face à une tâche difficile, les scripteurs considérés comme experts vont agir par anticipation du problème et se concentrer sur le processus de planification. Les scripteurs moins expérimentés, quant à eux, interviennent en aval de la difficulté en préférant un renforcement des opérations de contrôle (Piolat et Roussey, 2005). D'autres recherches ont mis en avant l'aspect répétitif des révisions davantage présent chez les scripteurs compétents que chez les scripteurs d'un niveau intermédiaire (Atwell, 1981 ; Stallard, 1974 ; cités par Humes, 1983). Or, ces derniers seraient ceux pour qui la révision s'avèrerait davantage nécessaire. Un point intéressant est ici soulevé : les scripteurs intermédiaires seraient plus dépendants des activités de révision que les scripteurs compétents. Cette singularité s'expliquerait par le manque d'une planification établie qui obligerait le scripteur à faire de nombreux retours sur son texte afin d'en réactiver la trame. Le lien entre processus de planification et de révision est établi, l'un complétant l'autre. Cette même liaison se retrouve chez Bessonnat (2000), pour qui « mieux on planifie, moins on a besoin de réviser ; moins on planifie, plus on a besoin de réviser et moins on en est capable » (p. 8).

Mc Cutchen & al (1997) en analysant les propos de dyades de collégiens pour une tâche de révision de texte, indiquent que les élèves dont le niveau en production de rédaction est élevé, sont ceux qui procèdent à une lecture globale du texte et plus longue que celle des scripteurs faibles. Ils identifient alors les erreurs de sens et corrigent rapidement les erreurs de surface. Les collégiens dont le niveau est faible opèrent, au contraire, par une lecture phrase à phrase de leur texte. Elle agit comme une lecture du texte qu'ils avaient l'intention d'écrire et non du texte réellement produit (Humes, 1983). Ce qui les place en situation de difficulté pour détecter les dysfonctionnements de sens. Dans ce cas, la révision s'avère souvent inefficace. Cette inefficacité de la révision est

également expliquée par Legros et *al* (2006) par l'absence d'interaction entre les différents processus rédactionnels.

Mais la détection d'un élément défaillant n'est pas tout, encore faut-il, une fois l'erreur repérée, cibler la stratégie à mener. C'est alors tout un travail d'identification, d'analyse du dysfonctionnement, de diagnostic à mettre en œuvre. L'identification est elle aussi dépendante du niveau de connaissance dont dispose le scripteur. Ses connaissances en matière de grammaire, orthographe, lexique, syntaxe, etc. vont déterminer ses capacités à identifier l'erreur relevée lors de la phase de détection. Au cours du processus de révision, si les scripteurs débutants ont la capacité de détecter des dysfonctionnements dans le texte au brouillon, les identifier reste pour eux problématique : « on a même remarqué chez des élèves du primaire et du secondaire, que même lorsqu'ils arrivent à détecter des problèmes dans un texte, ils manquent d'habiletés nécessaires pour les identifier (Bartlett, 1981 ; Scardamalia et Bereiter, 1983) » (Margoum, 1997, pp 14-15). Par exemple, les élèves de l'école primaire identifieraient principalement les problèmes relatifs aux choix lexicaux alors que les étudiants identifieraient également ceux en lien avec les relations interphrastiques (Fabre, 1990). Les scripteurs experts sont capables de diagnostiquer 74 % des problèmes contenus dans un texte alors que ce taux ne s'élève qu'à 42 % pour les scripteurs plus novices (Hayes & *al*, 1987). De la sorte, plus le scripteur est expérimenté, plus il possède de connaissances, moins il éprouvera de difficultés pour détecter et diagnostiquer les erreurs et plus ses révisions pourront être menées en profondeur (Hayes & Flower, 1986 ; Vigneau et *al*, 1997). Sur cette base, « les experts montrent alors un clair avantage sur les novices autant dans la détection que dans le diagnostic des problèmes textuels. La supériorité dans ces deux habiletés donne aux experts une plus grande flexibilité dans la révision que celle possédée par les novices » (Hayes & Flower, 1986, p. 1111, trad. pers.).

C'est alors, que « toutes les recherches disponibles montrent que les corrections effectuées varient en fonction du niveau d'expertise des sujets » (Fayol et Gombert, 1987, p. 87). Les révisions des scripteurs expérimentés et non-expérimentés se distinguent par le nombre de corrections apportées et par « l'influence du degré de difficulté des problèmes sur le taux de correction, mais [...] aussi par des différences relatives à l'adéquation du niveau des corrections à celui des problèmes ainsi qu'aux opérations employées pour chacun de ces niveaux » (Vigneau et *al*, 1997, p. 271). Ainsi, les détections des scripteurs

expérimentés sont plus nombreuses et concerneraient un niveau de profondeur plus important (la forme et le contenu) (Vigneau et *al*, 1997). Les chercheurs amèneront une précision quant au niveau de profondeur. Selon ces auteurs, les corrections des scripteurs expérimentés ne dépendraient pas d'un niveau de révision plus profond mais tiendraient à une stratégie d'un niveau plus en adéquation avec les dysfonctionnements rencontrés.

#### *2.4 Conclusion*

Partant de là, les travaux ont montré que des scripteurs considérés comme experts ou novices n'agissent et ne se comportent pas de la même manière au cours de la production textuelle. Par exemple, « les jeunes enfants et les novices consacrent moins de temps et/ou sont plus malhabiles pour planifier et réviser – surtout pour remanier de façon importante - ; ils ont tendance à avancer "pas à pas", phrase à phrase en perdant de vue la globalité du texte, etc. » (Reuter, 2000, p. 40).

Leur niveau et en corollaire leurs maîtrises, leurs compétences, influencent fortement leur manière d'agir et cela, quel que soit le processus de production rédactionnelle en cours. Les disparités existantes entre scripteurs expérimentés et novices apportent un nouvel élément dans la compréhension des manifestations comportementales au brouillon. Ces différences sont visibles tant dans les productions textuelles que dans les manières de mener les processus rédactionnels et les textes intermédiaires qui y sont liés. Les brouillons issus des opérations de planification ou de révision ne seront pas identiques entre scripteurs expérimentés et scripteurs débutants. Chaque type d'écrit pourrait donc porter la marque spécifique de l'expertise ou non et s'en caractériser.

Ces différences entre scripteurs novices et experts ne semblent pas traduire des processus différents mais davantage une mise en œuvre de ces processus combinée de façon plus flexible, efficace et adaptée chez les scripteurs experts que chez les scripteurs novices. Autrement dit, les brouillons témoignent de comportements différents. Cela sous-entend de la même façon une manifestation comportementale du scripteur établie en fonction de son degré d'expertise. Dans ce cas, on peut supposer que lorsqu'un scripteur expert produit un brouillon, son comportement et les effets qui lui sont associés vont différer d'un autre scripteur novice. Ces éléments nous amènent à inclure dans toute étude

portant sur les effets du brouillon et notamment des effets comportementaux une prise en compte et une variation des analyses selon un degré d'expertise.

Partant de là, le brouillon se présente comme le témoin de l'activité de production du texte (Anis, 1983 ; Lebrave, 1983 ; Hannoun, 2005 ; De Biasi, 2007), permettant d'accéder aux étapes intermédiaires de l'élaboration que la copie, dans sa version définitive, écrase. Le brouillon, par son caractère intermédiaire, comporte effectivement bon nombre d'éléments que le texte définitif cache et omet tel le travail de construction du scripteur. Il est la preuve des cheminements empruntés. Il se présente alors comme le révélateur et l'enregistrement des actes du scripteur. Le lire nous donne ainsi l'occasion d'examiner l'activité du scripteur, d'accéder à une donnée : celle de son comportement face à cet écrit. Il s'agira alors, d'étudier ces comportements à travers les actions du scripteur par les signes qu'il laisse via le brouillon, c'est-à-dire les ratures qui signent par là l'emblème du brouillon.

### ***3 Actions du scripteur au brouillon : les ratures***

Paradoxalement, si le brouillon s'inscrit dans une perspective de perfectionnement de l'écriture, il est le terrain privilégié où se manifestent l'imperfection, l'hésitation, le retour. Contrairement au texte final, caractérisé par un aspect intact, le brouillon se définit comme le déploiement de ratures, biffures, interventions scripturales diverses et variées, où quelque chose se révèle au scripteur comme « inadéquat, incongru par rapport à un reste qui a priorité et mérite de demeurer en l'état ; ce quelque chose doit être effacé sous peine de compromettre l'équilibre de l'écrit, sous peine de déroger aux lois d'un ensemble » (Bellemin-Noël, 1972, p. 5). Le brouillon est en conséquence et de manière privilégiée le lieu où se présente la rature, témoin d'une activité réflexive du scripteur sur l'écrit. Par cette rature prend forme l'écriture. Elle en modèle les contours, raye une première production pour amener un changement, tout en en conservant la trace, elle « est un effacement visible, un silence audible, et donc, une trace lisible » (Grésillon, 2006, en ligne).

« La rature efface du déjà-écrit » (Grésillon, 2006, en ligne). Effacer de l'écrit, et donner à voir cet effacement, c'est accéder en partie à l'insaisissable composition d'un texte par un scripteur par le biais des retouches, corrections et ratures comprises dans les écrits préparatoires, en d'autres termes de ses actions menées au cours du brouillon. Ce sont alors un trait qui raye un mot employé de manière inadéquate, des croix ou des hachures qui suppriment quelques lignes ou paragraphes, des écritures se superposant sur d'autres pour remplacer le mot premièrement utilisé ou encore des pâtés d'encre qui éliminent, qui apparaissent et de la sorte autant de cheminements empruntés par le scripteur pour constituer son texte. En raturant, le scripteur efface, raye, biffe ; il mène une action de suppression sur son texte, le modèle et surtout laisse les traces de ses actes. Mais par la rature que signifie réellement l'action du scripteur ? Sa conception se limite-elle à la simple éradication d'un mot ou d'un groupe de mots ? Sous quelle forme apparaît-elle ? C'est à présent sur une constituante du travail rédactionnel et emblématique du brouillon, qui ne se donne à voir qu'avec cet écrit, que l'analyse se forme.

### 3.1 Ce que la rature signifie

#### 3.1.1 Raturer, rayer, biffer : la suppression en sens premier

Le terme « rature » apparaît certainement pour la première fois au 12<sup>ème</sup> siècle sous la forme de *rasture* puis en 1294 sous l'écriture de *rature*. Ce mot provient soit du latin médiéval *rasitoria* « racloire », soit du latin populaire *rasitura* ou *raditura* de *radere* « racler » ou encore de la réfection *rasure* de l'ancien français, dérivée de « raser ». Il est employé au cours du 13<sup>ème</sup> siècle jusqu'au 16<sup>ème</sup> siècle sous le sens de « raclure », « suppression », « mesure rase ». A son origine, le mot définit les parties enlevées d'un corps que l'on racle puis en 1680, sous un sens technique, les parties retirées d'une peau, la bande que le potier d'étain extrait de l'objet et, en 1766, celles ôtées d'un lingot par l'essayeur.

L'existence du terme de « rature », employé dans sa signification actuelle, correspondant à l'action de biffer ou de trait que l'on trace sur un ou plusieurs mots dans le but de les supprimer, est attestée à partir de 1537. Le verbe raturer, quant à lui, est employé

principalement pour désigner le fait de biffer par des ratures dès 1458 et où son sens de « faire la barbe à quelqu'un » est délaissé (1552). Actuellement, « raturer » définit l'action d'annuler ou de corriger par des ratures.

« Rature » se forme sur la base de « ras », du latin *rasus* signifiant « raboter », « raser » et que l'on retrouve dans le substantif « rez ». Employé en tant qu'adjectif, « ras » définit tout d'abord une mesure possédant un contenu jusqu'au bord (1191) puis un contenu considéré comme exact (1690). Son extension va désigner une surface unie et dégagée que l'on retrouve dans la locution « table rase », du latin *tabula rasa* qualifiant la tablette de cire vierge non encore marquée par les essais. L'origine commune de la rasure et de la rature fait de ce mot un terme associé à quelque chose que l'on coupe, à l'image des poils de la barbe ; que l'on retranche ou enlève comme le fil issu du travail du potier d'étain.

Par ces premières assertions, la rature correspond donc à une perte, mais une perte donnée à voir : que ce soit la partie de peau ou du lingot, le filament d'étain, ou encore le mot retiré du texte. La rature se matérialise dans ce cas par une disparition de certaines parties de ce qui sera conservé par la suite, et qui pourtant n'efface pas ce qu'elle ôte. Elle le constitue plutôt en tant qu'extérieur puisque l'élément rejeté est appelé sous la dénomination de rature. Cette dernière correspond alors à ce qui a été enlevé ou mis de côté. La rature est associée à la notion de retrait, de suppression, d'ôter une partie, de polir en enlevant des éléments contenus afin de rendre le support lisse. Elle se manifeste dès lors par une perte, une disparition, (Grésillon, 2006, en ligne), une mise à l'écart, une soustraction, un rejet.

Ces mêmes notions se retrouvent dans les verbes afférents à la rature : les verbes « biffer » et « rayer ». Si leur emploi et leur signification sont similaires, leur origine étymologique, quant à elle diffère de celle de « raturer ». L'origine de « biffer » proviendrait probablement de l'ancien français « biffe » (1220) désignant un tissu léger, la plupart du temps rayé ou une pratique propre aux palais de justice et qui consistait à barrer par deux traits de plume ou de canif tout texte annulé. C'est ainsi que dans un premier temps, biffer consiste à « annuler d'un trait tout ce qui est écrit » pour, en 1584, désigner l'action « d'annuler, d'effacer, de retrancher ». Quant au verbe « rayer », et au mot « rayure » si leur aspect phonique se rapproche du terme « rature », leur origine diffère totalement du latin *radere*. « Raie », « rayer », « rayure » sont formés sur la base latine



médiévale *riga* (7<sup>ème</sup> siècle) et définissent le sillon, la ligne tracée par le soc de la charrue. Au 12<sup>ème</sup> siècle, ce sens signifie une ligne, qu'elle soit tracée ou creusée (1175) et en 1266, se spécifie pour ne concerner plus que la bande ou la ligne de couleur apposée sur une étoffe ou un papier et où « rayer » s'emploie pour « biffer, raturer ».

Par le rapprochement des verbes « raturer », « rayer », « biffer », un sens commun se dégage : celui de suppression d'un écrit mais par un intermédiaire visible : un trait, c'est-à-dire une suppression d'un écrit par un geste graphique, autrement dit, de suppression d'un écrit par un écrit. Par son geste, le scripteur soustrait de son texte un ou plusieurs éléments. Il enlève cette partie, non pas matériellement du papier en laissant un espace libre à la place puisque le mot barré persiste et reste visible au sein de la production (pour peu que ni blanco, effaceur, gomme, ou autres n'aient agi), mais ôte de la composition à recopier et de la lecture du texte le ou les mots que le scripteur estime incorrects. L'élément ainsi biffé reste visible sous le trait de rature. C'est alors qu'une autre possibilité de la rature se donne à voir : elle conserve en même temps qu'elle supprime.

### 3.1.2 Raturer, barrer, radier : l'ambivalence de la rature

La rature fait disparaître une partie de la production textuelle. Pour annuler, le rédacteur va, en premier lieu, agir sur le mot par une surcharge, c'est-à-dire que par l'adjonction d'un autre élément graphique (l'ajout d'un trait sur un ou plusieurs mots), il efface les éléments contenus dessous. Seul cet ajout d'un trait, octroie la suppression. Que ce soit pour éliminer ou masquer un élément comporté dans le texte, il est nécessaire de procéder à une addition par supplément d'écriture.

En conséquence, avant d'être annulation, la rature est premièrement un ajout, un ajout graphique apposé sur une production écrite préexistante. Mais aussi un ajout scriptural. La rature, par son action, transforme le texte produit par un effacement. Dans bien des cas, la rature ne constitue pas une fin en elle-même. En intervenant sur le texte, elle en modifie, transforme la constitution et le sens. Raturer s'accompagne d'un geste, celui de tirer un trait qui « est en lui-même un geste d'écriture, qui donne sens parce qu'il change le sens en modifiant le signe » (Bellemin-Noël, 1972, p. 5). Supprimer ne se réduit pas à la seule action de soustraction. Au contraire, supprimer s'accompagne d'un changement textuel par une transformation de l'écriture. Elle n'est que le commencement

et s'accompagne souvent d'une reprise textuelle : « la rature a une existence *double*, elle est tout à la fois perte et gain, manque et excès, vide et plein, oubli et mémoire. [...] La rature, loin d'annuler, permet de différer, déplacer, disséminer » (Grésillon, 2006, en ligne). En bref, la rature remanie et ré-agence le texte.

Cet aspect double et ambivalent entre soustraction et addition, suppression et ajout se retrouve dans les termes afférents à la rature. Raturer consiste à biffer, c'est-à-dire à poser un trait sur un mot, autrement dit, à barrer pour annuler. Rapprochons alors les termes de « rature » à « barre » et les verbes « raturer » à « barrer ».

Une « barre », dans son premier usage (1100) incarne une pièce généralement en bois ou en métal, longue et rigide dont le sens se rapproche du latin médiéval *barra* désignant la « barrière de péage ». Le sens premier transmis avec ce mot est celui d'une séparation, d'une démarcation. Ce sera par exemple la barre du tribunal qui sépare les juges. « Barrer » apparaît en 1144 et signifie alors consolider par une barre mais principalement fermer avec une barre (1155). Sens dominant et qui sera employé en droit en 1429 au figuré pour désigner l'action d'empêcher, de faire opposition à quelqu'un et qui au 15<sup>ème</sup> siècle tombera dans le langage courant. Dès le 13<sup>ème</sup> siècle, également dans le domaine héraldique, « barrer » est associé à « marquer d'une ou plusieurs barres », pour évoluer en 1690 vers le sens de « rayer quelque chose par un trait pour l'annuler ». Cette même signification se retrouve en 1580 dans le mot « biffeure », forme ancienne de « biffure », se définissant par la barre grâce à laquelle on biffe ainsi que l'action de raturer. L'idée première par l'emploi de « barre » ou « barrer » est tout d'abord une notion de séparation, de fermeture et d'opposition (barrer la route à quelqu'un). La suppression caractérisant la rature trouve à ce moment une nouvelle teinte, celle d'une suppression qui écarte le mot du texte, le sépare de la lecture.

Cependant, « barrer » ne signifie pas seulement poser une barre pour annuler, exclure ; il révèle un autre sens pour se porter vers la notion de soutien et où « barre » sous-entend l'action de fortifier, d'apporter solidité et stabilité. Le mot « barot », apparu en 1384, dérivé du verbe « barrer », désigne dans l'univers de la marine une pièce de charpente, une barre sur laquelle le bateau repose. En 1610, on retrouve une connotation similaire où le mot « barre » définit une pièce de bois transversale soutenant le fond d'un fût. C'est alors qu'y est associée une valeur d'« appui », que ce soit pour le fût, pour les gymnastes s'exerçant aux barres fixes ou parallèles, ou encore comme élément d'une

structure supportant une construction. C'est alors qu'avec la barre, nous touchons la partie structurelle d'une production.

Par extension au domaine de la production écrite, la rature d'un texte peut être considérée comme intégrée, posant les fondements et la structure d'un support de ce qui sera plus tard le texte. Plutôt que d'enrayer le mot, le scripteur par la rature structure, charpente, bâtit sur ses barres, l'écrit donné à communication. Par ailleurs, un autre sens quelque peu plus tardif à celui développé en 1610 fait de la barre, la pièce de bois grâce à laquelle le gouvernail d'un navire peut être actionné (1678) qui aboutira à l'emploi métaphorique de l'expression « être à la barre » et « gouverner ». Elle incarne alors un dispositif donnant une impulsion. Par la barre, le commandant du bateau va insuffler une direction à prendre, d'elle dépendra l'orientation du chemin. Une fois de plus, la rature laisse transparaître un autre aspect : celui d'une action d'impulsion, de dynamisme.

Cette même dualité se retrouve dans le verbe « radier » et le nom « radiation » formés sur les bases latines *radiare*, *raie*, signifiant tour à tour annuler, rayer, comme lorsqu'il est employé dans l'expression « radier des listes électorales » mais aussi « rayonner » ou « étinceler » pour rendre compte d'un éclat lumineux ou encore d'une énergie reçue par rayonnement comme l'atteste l'emploi du mot « radiation ». Au-delà de l'impression de suppression, coexiste le sens de « briller d'un vif éclat » que l'on retrouve dans les termes « rayonnement », « irradier », « radieux ».

Mais alors, la rature se présente-t-elle sous un aspect négatif par la soustraction qu'entraîne la suppression ou au contraire sous un aspect positif par l'addition d'un ajout graphique ? Pour répondre à cette question, les deux propositions sont à conserver. La rature est à la fois suppression et ajout, perte et renforcement. Par la suppression et l'ajout que constitue la rature, le scripteur agit sur son texte, le modèle, c'est-à-dire qu'il va porter une action double par un retour sur le texte. Il procède tout autant à un retrait d'un mot qu'à un remaniement de son texte. La rature marque de ce fait, de manière visible, le comportement du scripteur.

### 3.1.3 Un retour réflexif sur le langage

Que le scripteur écrive la première version d'un texte ou la seconde, le cadre d'activité diffère. Dans le premier, il se place dans un contexte de production langagière

considéré comme ordinaire. Dans le second, il se positionne dans une activité de retour sur le texte où à partir de ses premiers écrits, le scripteur va agir par le biais de ratures, de corrections, d'interventions sur l'écrit afin de donner forme à la version suivante. Il ne se situe plus dans une production « d'une activité spontanée, mais d'une recherche, d'un travail de l'encodage » (Rey-Debove, 1982, p. 105).

En raturant, le scripteur pose un trait sur un écrit. Il part d'un existant pour, dans un premier temps, l'effacer et, dans un second temps, le modifier. Par cette biffure posée, la dynamique de l'énonciation est modifiée. De la production d'un premier jet n'entraînant pas de retour sur ce qui a été écrit pour pouvoir créer du discours, se transforme en brouillon à partir du moment où le scripteur rature retranche, supprime, modifie ce qui avait été précédemment créé. La position du rédacteur se différencie. Il n'est alors plus un producteur de texte mais une personne qui reprend ses écrits, les modifie. Il opère à partir de son texte une activité réflexive quant à la justesse et l'adéquation de son discours écrit. Le scripteur travaille donc à partir de son texte pour le reformuler.

Il accède à la « propriété qu'a le langage de proliférer sur lui-même, en se prenant comme objet de discours » (Fuchs, 1982, p. 74) et où ses interventions graphiques (notamment par les ratures) marquent une recherche, une réflexion sur le code (Fabre, 1983). Dans ce cas, les modifications se rapprochent d'une activité métalinguistique, elles agissent sur du texte déjà créé pour le modifier et le faire évoluer. En conséquence, « la rature est une activité métalinguistique, et non linguistique parce qu'elle n'entre pas dans l'opposition "écrire/ne pas écrire" (linguistique). La rature d'un mot travaille sur un discours déjà là (destruction du discours). Le fait de barrer entre dans l'opposition métalinguistique "ajouter une séquence/retrancher une séquence" » (Rey-Debove, 1982, p. 111).

Le scripteur s'interroge sur sa production et ne se place plus dans une accumulation de production écrite se manifestant par la fonction « et ». Il effectue à présent une comparaison de ce qui est déjà produit avec un autre élément qui ne l'est pas encore. Le scripteur agit selon la fonction « ou bien » (Fabre, 1990). Et le brouillon est justement le lieu où se donne à voir ce travail métalinguistique, il en est le signe. Cette approche est celle retenue par Fabre (1990, 2002) qui considère le brouillon comme le lieu graphique où les ratures s'analysent comme les traces de l'activité métalinguistique des élèves. Elle s'est

inspirée des études de manuscrits d'écrivains et a montré comment évolue l'utilisation du brouillon dans l'enseignement primaire chez les jeunes scripteurs et met en évidence un savoir-faire que les élèves exercent en toute inconscience.

### 3.2 Analyse des ratures et degré d'expertise

Les ratures qui se donnent à voir dans les brouillons sont riches et variées, elles peuvent tour à tour supprimer un élément, le remplacer, en adjoindre d'autres tout comme lui en substituer. C'est ainsi que dans le présent chapitre, une analyse, basée principalement sur les travaux de Fabre (1990, 2002), Sommers (1980) et Monahan (1984), propose un examen de ces différents types de ratures et de leur emploi en fonction de leurs caractéristiques et du degré d'expertise des scripteurs.

#### 3.2.1 Le remplacement

Le remplacement se marque par une suppression assortie d'une addition. Il est l'opération par laquelle un scripteur supprime un premier élément langagier pour lui substituer par ajout un second. En d'autres termes, un élément langagier est mis à la place d'un précédent. Il s'exprime par la forme :

AXB devient AYB

La modification peut avoir lieu à différents moments de l'écriture. Elle peut soit intervenir lors de la première phase de rédaction et se situer sur la même ligne; soit lors de la relecture auquel cas, le remplacement apparaît en retrait, sur la marge. Il peut prendre deux formes. La première étant la substitution qui agit sur le plan de l'expression et non sur le contenu. Elle se produit, la plupart du temps, lors de corrections formelles comme les corrections orthographiques (*les nomades marchent à travers le **dézert** / les nomades marchent à travers le **désert***). La deuxième, à travers la commutation où l'expression et le contenu sont modifiés (Mme Holle<sup>2</sup> en se promenant **dans la forêt** s'est perdue / *Mme Holle en se promenant **à travers champs**, s'est perdue*).

---

<sup>2</sup> Personnage fictif

Le remplacement est l'opération la plus fondamentale. Il représente 45 % de l'ensemble des modifications sur l'ensemble du corpus de jeunes scripteurs étudié par Fabre (1990, 2002) ; 52 % des modifications des scripteurs compétents dans l'étude de Monahan (1984) et 70 % pour les scripteurs non compétents.

Le remplacement est donc la rature qui est la plus largement utilisée par l'ensemble des scripteurs et cela quel que soit le type de texte, « elle est aussi fréquente dans les écrits intermédiaires d'adolescents ou d'adultes non professionnels » (Reuter, 2000, p. 45). Le remplacement est très employé surtout par les jeunes scripteurs car c'est la première opération mise en place. En effet, il apparaît dès la première année de l'école primaire. Cette part élevée décroît légèrement à partir de la classe de CM1, c'est-à-dire, au fur et à mesure que les scripteurs deviennent expérimentés et développent leurs capacités d'écrit. L'explication de cette tendance tient à une diversification des modifications à portée des scripteurs. Ceux-ci n'agissent plus seulement par le remplacement mais incorporent dans leur travail de retour sur le texte des ajouts, des suppressions et des déplacements.

L'emploi massif du remplacement résulte de traitements de problèmes de graphie, lié à des questionnements sur la langue et sur les normes orthographiques. Sa participation à l'amélioration de la mise en discours reste très faible et n'améliore pas toujours l'expression. Le remplacement est la variante ayant le moins d'impact sur la qualité du texte. Il apparaît lorsque le scripteur se questionne sur la langue ou sur les normes orthographiques (Fabre, 2002). Si ce traitement des problèmes orthographiques fait des remplacements, des modifications dont l'impact reste limité au niveau discursif, il n'en constitue pas pour autant des retouches mineures dans la composition du texte. Leur pertinence est à mettre en relation avec « le développement de l'écrit, puisque savoir écrire, pour l'écolier, c'est à la fois savoir orthographier, savoir mettre en syntaxe et savoir disposer en discours » (Fabre, 1990, p. 157). Dans ce cas, lorsque le scripteur remplace un mot ou une lettre, il accorde sa production à une difficulté généralement pointée comme source de grande difficulté : le respect des normes orthographiques.

### 3.2.2 L'ajout

L'ajout est une addition textuelle, il consiste à rajouter dans le texte un élément nouveau qui ne se substitue à aucun autre élément. Il s'exprime par la forme :

AB devient XAB, AXB ou ABX

L'ajout se reconnaît par sa situation dans le texte, généralement en marge ou entre les lignes qui le font paraître comme une écriture rompant avec la linéarité du texte. Il arrive en revanche que l'ajout ne soit pas postérieur au déroulé du fil de la plume. Ce sera par exemple la phrase : *une (fil) jeune fille*. Il peut être observé comme une variante du remplacement car il s'agit de placer un terme là où se trouvaient un vide, une absence.

Les ajouts sont généralement distingués soit en une unité lexicale soit en une unité supérieure au lexème pouvant se révéler selon les cas aussi importants que des phrases ou paragraphes entiers. Selon Fabre (1990, 2002), ils opèrent à partir de rien, contrairement aux autres opérations se basant sur du texte déjà écrit pour dans un second le modifier ou l'annuler. Nous ne partageons que partiellement cette position dans le sens où l'ajout est certes une addition là où il n'y en avait pas mais surtout vient en supplément d'un texte préexistant. Il ne naît donc pas de rien mais plutôt d'un écrit précédent lacunaire.

L'ajout implique donc la création. La création d'un nouveau fragment d'énoncé au moment du retour sur le texte, c'est-à-dire que lors des opérations de révision, le scripteur se maintient dans une dynamique de production textuelle : « il s'agit donc d'une opération relativement "coûteuse" » (Fabre, 1990, p. 160). En effet, à ce moment, l'attitude du scripteur diffère. Il ne se situe pas seulement dans une approche méliorative de ses écrits mais aussi dans une approche créative en ne prenant pas appui sur du texte déjà existant mais en en créant un supplémentaire. L'ajout est alors une modification dynamique du texte qui relance l'écriture et augmente le contenu du texte. D'ailleurs, il reste peu utilisé par des scripteurs peu expérimentés alors que les scripteurs expérimentés y recourent facilement pour être l'une des deux modifications les plus représentées dans leurs écrits (Sommers, 1980). Leblay (2009) et Monahan (1984) constatent également une répartition des ajouts plus importante chez des scripteurs compétents que non compétents : « une révision faite par un scripteur compétent était bien plus probablement une révision

additionnelle que celle faite par un scripteur débutant » (Monahan, 1984, p. 299, *trad. pers.*).

L'explication se trouverait, comme nous avons pu le voir précédemment, dans le fait que les scripteurs inexpérimentés réalisent davantage de corrections de surface, comme les corrections orthographiques alors que les scripteurs plus expérimentés se centrent davantage sur des questionnements relatifs au sens et au contenu du texte. Et l'ajout, justement, se présente comme une modification du texte où l'attention n'est plus focalisée sur des corrections locales, orthographiques et formelles ; mais sur le contenu même du texte. Il pourrait alors être considéré comme un indicateur des compétences et des qualités scripturales car moins les élèves s'interrogent sur le code orthographique et plus ils opèrent au niveau phrastique et discursif.

Cependant, l'ajout ne correspond pas forcément à la marque qualitative de l'écriture, un scripteur peut parfaitement produire un bon texte sans pour autant avoir eu recours à des ajouts visibles, comme cela peut être le cas des meilleurs élèves.

En ce qui concerne l'ajout, trois types ont pu être analysés :

- L'ajout d'un mot grammatical. Dans de nombreux cas il permet d'effacer les ratés et les lapsus concomitants à l'oubli de morphèmes. Ce sera par exemple : *Mme Holle accepte volontiers gâteau / Mme Holle accepte volontiers **ce** gâteau*. Il peut par ailleurs, indiquer une meilleure qualité d'écriture car il apparaît souvent dans une séquence de modification et devient un opérateur de cohésion entre deux morceaux de phrases : *Alors, Mme Holle dégusta ce délice, but une tasse de thé / alors, Mme Holle dégusta ce délice **et elle** but une tasse de thé*.

- L'ajout d'un mot lexical. L'ajout de noms sert en général à insérer un mot oublié au fil de la plume. Il se retrouve principalement chez les scripteurs compétents qui semblent écrire rapidement une première version pour ne pas perdre leurs idées. L'ajout d'adjectifs se retrouve plutôt en fin de cursus (CM) et semble exiger une familiarisation avec l'écriture car il permet de réaliser une amplification rhétorique.

- L'ajout métadiscursif ou littéraire. Il prend la forme d'ajouts d'unités supérieures au lexème. Son usage va grandissant au cours de l'école élémentaire. Il s'agit là d'une des opérations les plus fréquentes dans les écrits des scripteurs dits compétents.

Dans l'ensemble du corpus de Fabre (1990, 2002), les ajouts (tous les ajouts confondus) représentent 30 % des modifications effectuées et dont l'emploi va *crescendo*



au fur et à mesure du déroulement de la scolarité. Ils interviennent majoritairement au moment de la mise sur copie (50 %) et font suite à une relecture (38 %). Ces résultats concordent avec ceux de Monahan (1984), qui constate que les scripteurs compétents marquent un ajout une fois un premier essai achevé. Les ajouts relatifs à l'orthographe diminuent de manière importante entre les classes de CE2 et de CM1. En même temps, à partir des classes du cours moyen, l'ajout littéraire se développe.

Il ressort des résultats que les scripteurs compétents sont ceux qui produisent les ajouts les plus diversifiés et affectent des séquences prolongées. Les scripteurs non compétents, quant à eux, interviennent de manière isolée et au niveau des graphèmes. Leurs ajouts s'orientent vers des modifications orthographiques et lexicales. Les scripteurs inexpérimentés n'ont recours à l'ajout qu'à des niveaux de surface, impliquant peu de modifications au niveau du contenu (Matsuhashi & Gordon, 1985). Il est dans ce cas, pour les scripteurs non compétents, une opération bien moins « coûteuse » que l'adjonction d'un ensemble textuel.

### 3.2.3 La suppression

La suppression ou effacement vise à retirer, soustraire un élément déjà présent dans une version d'un texte sans pour autant être accompagné d'une substitution ou d'un remplacement. Il s'agit de la plus radicale des opérations au cours de laquelle le scripteur annule ce qu'il vient d'écrire :

AXB devient AB

La suppression peut intervenir soit lors du déroulement de la rédaction du discours, c'est-à-dire au fur et à mesure que le scripteur met sur papier ses idées, soit au moment du retour sur le texte. Elle se matérialise le plus souvent par une biffure annulant un ou plusieurs mots, voire des lignes entières. Cet acte peut être le révélateur d'un comportement double.

Dans plusieurs cas, la suppression permet au rédacteur d'éviter une difficulté, c'est-à-dire que face à un problème rencontré, le scripteur pour la contourner décide de l'effacer. Mais la suppression peut également témoigner de la recherche de l'auteur qui réalise un travail sur ses écrits afin de les rendre plus pertinents.

Monahan (1984) constate que la suppression se retrouve fortement chez les scripteurs non compétents et forme la seconde modification des textes suite aux substitutions. Par ailleurs, Sommers (1980) note que les scripteurs compétents agissent principalement sur leurs textes par ajouts ou par suppressions et ce, alors même qu'ils maîtrisent l'ensemble des modifications.

D'un point de vue quantitatif, la répartition des suppressions s'apparente à celle des ajouts. Son évolution au vu du cursus scolaire est également similaire à celle des ajouts. De premières suppressions intervenant au niveau graphémique lors des classes du CP au CE1, elles se situent dès la classe de CM1 au niveau du mot ou d'un niveau supérieur à celui du mot. Cette évolution du graphème au mot ou à la phrase, rappelle celle des ajouts où l'on constate également une centration de la modification autour de questionnements orthographiques ou relevant de la ponctuation, pour ensuite, à partir de la classe de CM1 se situer au niveau de mots ou de phrases. Le scripteur opère de la sorte sur le sens du texte. En conséquence, le recours à la suppression se réalise dans un premier temps à un niveau orthographique pour ensuite évoluer vers une intervention directe au niveau du contenu pour une recherche de sens. Ce type de rature intervient principalement, pour l'ensemble des classes de l'école primaire, lors de la mise sur copie (56 %) et au moment du premier jet sur le brouillon (23 %) (Fabre, 1990).

La suppression, rature dominante de l'ensemble des ratures dans la classe de CP, voit sa part décroître jusqu'en classe de CE2 (25 % pour le CE1 et 21 % pour le CE2), pour ensuite se stabiliser jusqu'en CM2 où elle reste malgré tout une modification importante dans les écrits analysés. Ces résultats obtenus par Fabre (1990, 2002) concordent avec ceux de Sommers (1980) et de Monahan (1984) pour qui, la suppression est une ressource des plus courantes. Dans l'étude de Monahan (1984), les suppressions représentent 21 % des modifications chez les scripteurs non compétents.

L'étude de Fabre (1990, 2002), se détache par contre des deux autres précédemment citées, au niveau de l'impact de la suppression sur l'amélioration du texte qui reste discutable en ce qui concerne des scripteurs non compétents. La suppression agit qualitativement sur l'écrit lorsqu'elle porte sur des signes de ponctuation, des connecteurs et des unités référentielles (Fabre, 2002). En revanche, elle joue un rôle négatif si un énoncé est concerné par la biffure : « elle affaiblit presque toujours le texte déjà écrit :

lacunes du contenu, rétention de la subjectivité, effacement de la dimension dialogique » (Fabre, 2002, p. 132).

En conséquence, la suppression intervenant au niveau graphémique est une activité que le jeune scripteur réalise sans difficulté et par laquelle il arrive à améliorer son texte. En revanche, lorsqu'elle porte sur le mot ou les phrases, pour ces mêmes scripteurs, elle se révèle être une opération complexe car, dans ce cas, la procédure de retour sur le texte exige un dédoublement maximal et une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture. Ce qui est particulièrement difficile pour les jeunes scripteurs et occasionne alors une amélioration controversée du texte par la suppression.

### 3.2.4 Le déplacement

Le déplacement consiste en une opération de permutation entre termes. Le scripteur va situer un élément textuel à un emplacement différent de celui qu'il occupait précédemment

AXB est remplacé dans une autre version par XAB ou ABX

En agissant de la sorte, le scripteur travaille à la fois sur la mise en ordre des mots ou des phrases tout en testant des effets de style à travers la mise en valeur de certains mots via les inversions. Il s'agit d'une opération qui combine remplacement et permutation et plus complexe que les autres opérations. Elle « implique non seulement comme les autres un travail sur l'axe paradigmatique (jugement d'équivalence) mais aussi un traitement spécifique de la chaîne syntagmatique et la recherche d'un effet » (Fabre, 2002, p. 133). Sa complexité de traitement en fait une modification que l'on retrouve rarement dans les écrits des élèves de l'école primaire et de manière plus générale chez des scripteurs non compétents.

Lorsqu'un scripteur déplace ou inverse un élément textuel et teste les effets de sens associés à cette pratique, il doit adjoindre obligatoirement à son action des arrangements syntaxiques et rhétoriques (Fabre, 2002). Cette pratique peu aisée est accompagnée d'une difficulté supplémentaire : une fois que le déplacement a été effectué, l'ensemble textuel apparaît d'autant plus complexe. Il comporte en effet des éléments extérieurs inclus à la phrase, entraînant une linéarité de l'écrit rompue et dont le traitement

s'avère difficile pour un scripteur non compétent puisqu'il est amené à rapprocher deux points du discours qui ne se suivent pas.

De la sorte, le déplacement revêt la forme d'atypie dans le corpus de Fabre (1990, 2002). Il ne représente que 2 % des variantes. Cette modification est donc peu significative d'autant plus que les scripteurs en usant ont des conduites de réécriture exceptionnelles. Cette opération marque donc la performance d'écrits par des apprenants.

### *3.3 Conclusion*

La conception du brouillon en tant qu'activité et signe d'un travail langagier du scripteur laisse entrevoir pour un comportement de retour sur le texte du scripteur, des actions se spécifiant, selon le degré d'expertise attaché au scripteur. Plus celui-ci est élevé et plus le scripteur interviendra par un panel diversifié de modifications et qui plus est, de corrections pouvant présenter un certain coût relatif à sa mise en œuvre. Les effets associés aux ratures diffèrent effectivement selon leur impact sur le texte. Ces résultats apportent alors un complément d'analyse à celui précédemment mis en avant relatifs aux comportements de révision et planification. Il ressort aussi bien dans la mise en œuvre de comportements que dans les actions que ces derniers suscitent, que tous deux sont fortement liés au degré d'expertise dont fait preuve le scripteur.

L'intérêt et l'apport de l'étude de Fabre (1990, 2002) est de porter cette analyse auprès de scripteurs qualifiés d'apprenants, où l'école primaire correspond avec les premiers apprentissages des processus rédactionnels. Dans cette continuité, ces recherches nous amènent à nous interroger quant aux comportements de retour sur le texte et notamment aux actions dont les scripteurs font preuve à ce moment-là, non plus en termes d'activité linguistique mais en termes d'effets comportementaux consécutifs à la réalisation de brouillons spécifiés par des actions de rature. Une autre question se forme quant à ce point particulier des actions du scripteur sur le brouillon pour se centrer sur des scripteurs apprenant de niveau de scolarisation supérieur à celui de l'école primaire, c'est-à-dire pour lesquels une première approche a d'ores et déjà été menée et où un apprentissage se poursuit et se complexifie.

Puisque les ratures contenues dans les brouillons et les opérations de planification et révision se distinguent en fonction du degré d'expertise, cela suppose que la réalisation d'un brouillon fasse émerger des comportements singuliers de la part du scripteur. Mais alors quels sont ces comportements ? Comment se caractérisent-ils ? Et puisque comportements et attitudes vont généralement de paire, dans quelle mesure ces écrits peuvent-ils affecter les cognitions du scripteur ? Si ces questions forment le cœur de ce travail de recherche, il nous reste encore à aborder un point particulier précédant la manifestation du travail du scripteur au brouillon, en lien avec le comportement : le recours au brouillon en tant qu'apports et limites pour celui-ci.

#### ***4 Apports et limites du brouillon : les écrits de la complexité***

##### *4.1 Le brouillon pour pallier les difficultés rédactionnelles*

###### 4.1.1 Complexité de la tâche rédactionnelle

Les travaux relatifs à l'étude des processus rédactionnels s'accordent pour admettre plusieurs niveaux de traitement. Un niveau prélinguistique où le scripteur, par une récupération et une organisation des informations dans sa mémoire, élabore le contenu du texte. Un niveau linguistique qui voit apparaître, grâce à la formulation, le contenu sous forme de texte. Un niveau métalinguistique et métacognitif dont le retour sur le texte en forme l'activité (Chanquoy et Alamargot, 2003 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2006) et un niveau moteur occasionnant l'acte même de graphie (Zesiger, 1995). La diversité de ces traitements associés à leurs opérations de mise en œuvre, font admettre à l'ensemble des travaux que l'activité rédactionnelle est une activité complexe (Fayol et Gombert, 1987). En conséquence, cette complexité s'exprime sous la forme de résolution de problèmes et « est due au fait que celui qui écrit doit tenir compte simultanément de multiples aspects » (Boscolo, 1999, p. 225).

On retrouve du côté des scripteurs, la même considération. La rédaction est souvent vécue et appréciée comme une activité malaisée à mener, laborieuse et

problématique (Charolles, 1986 ; Barré De Miniac, 2000). Elle nécessite la coordination simultanée de plusieurs connaissances (informations sur le sujet à traiter, représentation du destinataire, lexicales, grammaticales, syntaxiques, etc.), de compétences (scripturales, organisationnelles, distanciation, etc.) et la satisfaction d'un ensemble de contraintes (Collins & Gentner, 1980). Il s'ensuit que « la rédaction de texte nécessite de mobiliser des connaissances référentielles (concernant le domaine évoqué par le texte), linguistiques (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe) et pragmatiques (adaptées aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire) » (Marin et Legros, 2008, p. 96).

A ces connaissances, se superposent des compétences scripturales, d'organisation, de distanciation des écrits, d'évaluation, de contrôle, etc. tout comme la gestion de contraintes (Collins & Gentner, 1980) propres à l'ordre scriptural (Peytard, 1970). Dans ces conditions, « la mise en œuvre du chaînage des processus rédactionnels et la prise en compte de toutes les contraintes (représentation du contexte social de production, ...) ne peuvent être assurées simultanément par le rédacteur en raison des capacités limitées de sa mémoire de travail » (Piolat et Roussey, 1992, p. 109).

Et justement, de cette simultanéité proviennent les difficultés : « les scripteurs doivent changer leurs idées en texte, ajuster l'organisation et les mécanismes tout comme de contrôler leur succès – tout cela en essayant de formuler un message cohérent » (Ransdell & Levy, 1996, p. 93, *trad. pers.*). C'est alors que l'activité rédactionnelle apparaît comme ardue pour le scripteur en raison de ses caractéristiques complexes qui s'avèrent sources de difficultés pour celui qui rédige.

Elle implique donc la présence simultanée de plusieurs processus. Cette simultanéité est une source des aspects complexes de la rédaction. Complexité également puisque ces traitements ou processus divers et variés (faisant appel à des opérations différentes) ne s'articulent pas dans un ordre chronologique établi mais de manière récursive. L'aspect complexe de la rédaction revêt un caractère pouvant se révéler problématique. C'est alors que « l'un des problèmes liés à la production du langage écrit consiste dès lors en la possibilité de gérer parallèlement et/ou de manière sérielle différents types de traitements, faisant intervenir des connaissances et des représentations de nature très variée, tout en tenant compte de la capacité limitée de la mémoire de travail » (Chanquoy et al, 2007, p. 211).

Le terme « problèmes » désigne plus exactement la situation que la tâche à effectuer. Centrer l'aspect problématique sur la tâche, c'est omettre son lien avec le sujet qui la réalise. En fonction des personnes, une tâche pourra se révéler problématique pour certains alors qu'elle sera de toute facilité pour d'autres. Comprendre l'aspect problématique, c'est alors mettre en lien la tâche et le sujet qui la réalise. Autrement dit, le problème qualifie « la confrontation d'un système cognitif (sujet humain ou système artificiel) à une tâche. Dans cette perspective, nous définirons un problème comme la représentation qu'un système cognitif construit à partir d'une tâche, sans disposer immédiatement d'une procédure admissible pour atteindre le but » (Hoc, 1992, p. 51). Définir la production de texte comme des activités problématiques, c'est en corollaire y associer le sujet qui l'accomplit. En effet, « les ressources cognitives limitées, associées à des contraintes rédactionnelles plus ou moins lourdes, créent une charge cognitive certaine que le rédacteur doit gérer au mieux en fonction de ses compétences et de son niveau de maîtrise de l'écrit (Chanquoy et *al*, 2007, p. 212). C'est pourquoi, n'est pas problématique une activité en tant que telle mais la situation de confrontation entre un sujet et une tâche.

#### 4.1.2 Les brouillons comme aide : écrits de décharge cognitive et de gestion

L'activité de rédaction est présentée comme complexe par l'ensemble des travaux traitant de ce sujet (Fayol et Gombert, 1987), où la principale difficulté réside dans la possibilité de faire face simultanément à l'ensemble de ses contraintes. Pour analyser le processus rédactionnel, Hayes & Flower (1980) débutent leur recherche par la prise en compte de la complexité pour le scripteur. Ils insistent sur « la tension cognitive inhérente à la composition de textes » (Piolat et Roussey, 1992, p. 113). Les capacités limitées de la mémoire de travail du scripteur ne lui permettent pas de mener de front à la fois la mise en œuvre du processus rédactionnel et les contraintes qui y sont associées telle l'adéquation des informations contenues dans le message pour le destinataire ou l'emploi d'un type de vocabulaire et de mise en forme, etc. Ainsi, « les opérations de verbalisation et surtout le contrôle des marques linguistiques requièrent de la part du sujet écrivant qu'il mobilise des habiletés extrêmement nombreuses et diversifiées. Ces opérations sont très coûteuses en énergie car le sujet doit résoudre au fil de la plume un nombre considérable de problèmes »

(Charolles, 1986, p. 11). Le rédacteur se trouve alors agir dans un contexte hautement difficile et de surcharge cognitive. La charge cognitive y dépasse, dans certains cas, largement les capacités des rédacteurs et les obligent à résoudre des problèmes pouvant se révéler insolubles.

Dans ce cas, lorsque le scripteur entame la rédaction d'un texte, il se trouve dans une situation de surcharge cognitive (Charolles, 1986 ; Collins & Gentner, 1980 ; Flower & Hayes, 1980 ; Hayes & Flower, 1980 ; Fayol, 1984 ; Piolat et Roussey, 1992 ; Penloup, 1994 ; Plane, 1996 ; Chanquoy et *al.*, 2007). Cette charge cognitive s'établit en fonction des ressources cognitives limitées des scripteurs, additionnée à des contraintes rédactionnelles d'importances variables. De la sorte, « une surcharge cognitive, due à une mauvaise gestion rédactionnelle, contraindrait les rédacteurs peu expérimentés à gérer leur production pas à pas, ceci générant des textes assez pauvres et relativement peu structurés » (Chanquoy et *al.*, 2007, p. 213). Dans ce contexte, celui qui écrit doit, en fonction de ses compétences et de sa maîtrise de l'écrit, gérer cette charge mentale et « afin d'éviter la surcharge mentale, les processus doivent être activés de façon séquentielle. La détermination de sous-buts et l'exécution successive des sous-tâches sont des conditions essentielles pour limiter la charge physique » (Piolat et Roussey, 1992, p. 109).

Partant de là, « la complexité de l'activité nécessite dès lors une gestion précise des processus, afin d'éviter une surcharge cognitive incompatible avec la capacité limitée de traitement de l'information et des interférences (ou compétitions) possibles entre processus » (Chanquoy et Alamargot, 2002, p. 366).

C'est alors que pour alléger la charge cognitive il va être proposé au scripteur, par l'intermédiaire du brouillon, de la diviser. Aussi, la planification et la révision apportent un moyen au scripteur pour pallier les contraintes textuelles. Par la planification, il va établir des buts, des sous-buts, organiser et hiérarchiser les informations qu'il souhaite porter par écrit. Cette activité peut déboucher sur la production de notes, de plans et autres écrits. En extériorisant le processus de planification, le scripteur allège la charge cognitive due notamment à la mémorisation du plan et aux difficultés d'organisation des éléments. Ces opérations se révèlent toutefois complexes pour le scripteur.

La révision, quant à elle, va consentir au scripteur l'opportunité de revenir sur son texte et si nécessaire de le modifier. Il va pouvoir contrôler et corriger ses écrits, ce qui ne l'oblige pas à produire une première version parfaite prête à être éditée. Dans ce cas,



son attention n'a pas à être dirigée vers une gestion globale mais au fur et à mesure des relectures et des retours sur le texte, le rédacteur pourra choisir de sélectionner une seule source d'attention. Il établira de la sorte, des révisions sélectives du texte, « en portant leur attention sur des complexités ou des niveaux de composition à chaque fois différents dans la réécriture de leur texte » (David, 1994, p. 5). De la sorte, la réécriture et le temps accordé par le scripteur à celle-ci « peut contribuer à réduire la "surcharge cognitive" dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps » (Reuter, 2000, p. 171).

Que ce soit pour planifier ou pour réviser, l'auteur accomplira des écrits d'appui au texte, des écrits intermédiaires, des brouillons. L'usage de ce type d'écrits par les processus qu'ils permettent a lieu en cas de surcharge cognitive (Charolles, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992 ; David, 1994 ; Penloup, 1994 ; Reuter, 2000). C'est alors, que « la production de ces avant-textes permet [...] d'alléger les tâches de rédaction au cours de la mise en texte » (Branca-Rosoff et Garcia-Debanc, 2007, p. 36).

En conséquence le recours au brouillon se justifie en tant que moyen d'élaboration dont dispose le scripteur pour gérer son texte (Barré-de Miniac, 2000 ; Alcorta, 1997, 2001) par le biais de facilitations procédurales (Branca-Rosoff et Garcia-Debanc, 2007). De ce point de vue, le brouillon apparaît comme un outil pour pallier les difficultés et l'aspect problématique de l'activité rédactionnelle. Le scripteur, face à la difficulté de produire un texte, va opérer par résolution de brouillons. Ceci se retrouve dans les propos des scripteurs non expérimentés, notamment en ce qui concerne le processus de révision : « s'ils se sentent inspirés, si l'écriture vient aisément, s'ils ne se heurtent pas à des mots ou phrases particuliers, alors ils indiquent ne voir aucune raison de réviser » (Sommers, 1980, p. 382, *trad. pers.*). D'ailleurs, cette conception du brouillon en tant qu'aide à l'écriture est parfaitement intégrée par les scripteurs (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Elle permet pour 35 % des scripteurs de collège d'intervenir sur des modifications orthographiques (les repérer et les corriger), 20 % d'agir sur le texte en barrant, changeant les écrits inadéquats, gommer, 15 % pour la conception du texte par la réflexion, trouver et conserver les idées, et enfin 9 % pour leur permettre de ne pas transmettre un texte raturé, recopier au « propre » (Penloup, 1994, p. 36).

Le scripteur accède en conséquence à un travail préparatoire non visible pour agir sur la complexité de la tâche. Par le brouillon, il n'a pas à faire face à l'ensemble de

difficultés (orthographe, syntaxe, présentation, etc.) simultanément (Penloup, 1994). Dans ce cas, en agissant sur l'aspect problématique de la tâche par l'émission d'un brouillon, il dispose d'un moyen pour accéder à la réalisation. C'est ainsi que le brouillon le mène à la rédaction et que la pratique et l'apprentissage du brouillon apparaissent comme un engagement du scripteur dans la tâche, pour reprendre les termes de Chabanne et Bucheton (2000, 2008) ou de Garcia-Debanc et *al.*, (2009) lorsqu'ils évoquent les écrits intermédiaires. Le brouillon constituant, de la sorte, la porte d'entrée vers la rédaction.

L'aspect problématique de la rédaction fait apparaître le brouillon comme un outil susceptible de répondre aux principales difficultés, comme une solution pour scripteur en difficulté. Mais à y regarder de plus près, la solution « brouillon » laisse entr'apercevoir quelques limites et difficultés à dépasser pour le scripteur.

#### *4.2 Difficultés et aspects problématiques du brouillon pour le scripteur*

Face à la complexité de la tâche rédactionnelle, le brouillon semble être un moyen de réponse aux problèmes. Or, réaliser un brouillon n'est pas pour autant chose aisée. Il est le lieu où le scripteur mène des opérations complexes au vu des processus de révision et est un écrit pouvant susciter certaines réticences.

##### 4.2.1 Par les processus rédactionnels

De manière globale, la révision est un des processus les plus difficiles à maîtriser pour les jeunes scripteurs (Plane, 1996) et la plus coûteuse (Chanquoy et *al.*, 2007), elle est généralement présentée comme une activité complexe pour le scripteur (Hayes & Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992 ; Roussey et Piolat, 2005). La complexité du processus de révision s'observe et se vérifie à travers l'activité de retour sur le texte, c'est-à-dire une activité rare (Fayol, 1984, 1996) : « ce qui caractérise le retour sur le texte, c'est d'abord sa rareté, ensuite son inefficacité (CNDP, 1992) car même ceux qui reviennent en arrière et relisent leurs textes, n'améliorent pas en général leur rédaction suite à cette relecture » (Fayol, 1996, p. 33). Dans le même sens, « les correcteurs des épreuves d'évaluation faisaient déjà le même constat : entre la première et la deuxième

version, les améliorations introduites par les élèves ne portaient que sur des aspects mineurs du texte, alors que les dysfonctionnements les plus importants n'étaient ni corrigés ni même repérés par les élèves » (Plane, 1996, p. 55).

Débuter un processus de révision des écrits commence toujours par l'établissement d'une lecture critique du texte produit visant à détecter imperfections et problèmes textuels. Cette lecture critique est notamment mise en avant par Hayes (1996). Elle se manifeste par une comparaison entre le texte réellement écrit et le texte souhaité par le scripteur. Afin de produire de manière efficace un brouillon, l'élève a pour obligation de se détacher de ses écrits, de prendre de la distance pour pouvoir examiner sa production en se plaçant dans une posture métalinguistique de ses écrits, en d'autres termes, que sa relecture lui permette de détecter des dysfonctionnements. Ce ne sera que par ce biais qu'il acquerra ce contrôle obligatoire pour se saisir de l'ensemble du travail produit au brouillon. La position de contrôleur que doit adopter le scripteur nécessite de sa part une importante capacité de distanciation (Schneuwly, 1985 ; Barré-de Miniac, 2000 ; Fayol et Gombert 1987) entre ce que l'auteur produit et ce qu'il doit relire et contrôler, il devient dans ce cas le propre juge de son travail.

Ainsi, corriger, réécrire et améliorer son texte supposent avant tout de détecter un dysfonctionnement du texte. Or, cette détection apparaît difficile à mettre en œuvre à deux niveaux. En premier lieu parce que les écrits sont relus par son propre scripteur (Fayol, 1996 ; Plane, 1996 ; Roussey et Piolat, 2005). Un sujet qui relit ses écrits n'accède que très difficilement à la mise à distance requise pour pouvoir évaluer de manière pertinente sa production et établir une comparaison efficace entre le texte écrit et le texte souhaité par le rédacteur. La difficulté pour le scripteur est de s'extraire de son écrit en faisant fi des informations qu'il détient (Brassart, 1989) car « lorsque nous lisons ce que nous venons de produire, les concepts activés par les mots sont ceux que nous avons déjà en mémoire [...] en fait, nous ne relisons pas ce que nous avons écrit. Nous réactivons ce qui avait été activé : nous sommes alors dans une situation où il est impossible de dissocier une représentation portant sur le texte et une représentation portant sur ce que nous voulions écrire » (Fayol, 1996, p. 34). Cette difficulté de relecture par le rédacteur s'explique par le fonctionnement du scripteur qui agit davantage comme la reconnaissance du texte imaginé que comme la lecture du texte réellement écrit « ayant pour fonction de découvrir un texte nouveau sur lequel pourrait s'exercer la sagacité du lecteur » (Plane,

1996, p. 64). C'est pourquoi, une révision de l'écrit non immédiate est encouragée (Cameron & al, 1997 ; Roussey et Piolat, 2005 ; Boré, 2000). L'objectif étant d'amener le scripteur à se décentrer des contenus ou informations pour adapter ses connaissances au lecteur (Flower & Hayes, 1980). En second lieu, détecter ne signifie pas pour autant être capable d'identifier un problème dans le texte et poser un diagnostic.

Poser un diagnostic est source de difficulté (Scardamalia & Bereiter, 1983). Cela requiert de la part du scripteur un haut niveau d'expertise. Et de ce même niveau d'expertise dépendra la qualité de l'intervention par la détermination de moyens (Fayol, 1996 ; Fayol et Gombert, 1987) qu'implique la modification du texte.

Et cette même conception d'activité problématique se retrouve pour les opérations de modification. La difficulté se présente aussi bien pour des enfants que pour des adultes lors de la reformulation de certains éléments textuels. Une fois écrit, « tout se passe comme si l'organisation lexico-syntactico-textuelle déjà réalisée faisait obstacle à sa propre restructuration (Bracewell, 1980 ; Kroll, 1985 ; Scardamalia & Bereiter *ibid.*) » (Fayol et Gombert, 1987, p. 89). Un autre élément à considérer dans la difficulté de la modification est la mise en pratique de la correction, « toutes les recherches disponibles montrent que les corrections effectuées varient en fonction du niveau d'expertise des sujets » (*ibid.*, p. 87). Les problèmes touchant à la concrétisation de la modification se situent dans sa matérialité : « les enfants de l'école élémentaire manient avec difficulté les aspects physiques de la correction : effacer, insérer, faire de la place, recopier. Ils choisissent alors les modifications qui demandent le moins de réarrangement matériel » (Fabre, 1990, p. 94). Par cette présentation, la révision et la réécriture apparaissent comme complexes voire constituent « l'aspect le plus problématique de la mise en œuvre d'un projet d'écriture » (Turco, 1994, p. 95).

#### 4.2.2 La représentation de l'écrit et de l'objet brouillon

A l'évocation des termes « écrit » et « brouillon » quelles en sont les représentations associées ? Dans le cadre des représentations de l'écrit par les élèves, bien écrire serait un don naturel dont seulement certains seraient pourvus (ceux qui sont « doués » pour rédiger) alors que d'autres, en plus grand nombre, en seraient totalement dépourvus (Plane, 1996 ; Reuter, 1996 ; Charolles, 1986). De là, ressort la pratique de la

production de texte comme un ensemble de connaissances dont on dispose ou non. Elle ne se définit pas comme un travail sur la préparation. En d'autres termes, bien rédiger n'est pas associé à planifier, retoucher, corriger, revenir sur son texte, remanier, mais bien plus à un premier jet dépourvu de toute imperfection provenant directement de la pensée de son créateur. L'écriture est conçue comme une traduction de la pensée. Ceci incite les scripteurs à travailler sur la recherche d'idées « du coup, pour lui, le problème est déplacé : il se situe avant l'écriture et non pendant » (Masseron, 1981, p. 51).

Par les représentations des scripteurs quant à leur production et objet de production écrite, un trait se distingue : celui d'un premier jet immaculé, affranchi de toute correction. Ainsi, « l'idée que la production de texte n'est pas une élaboration mais s'apparente à une sorte de dictée proférée par une instance mystérieuse à l'intention du scripteur » (Plane, 1996, p. 60) reste vive et tenace. Ecrire s'apparente donc à un produit naturel (Reuter, 2000), un don (Barré-De Miniac, 2000 ; Reuter, 2000 ; Chabanne et Bucheton, 2002). Bien écrire correspond alors à la production d'une première version immaculée où aucun travail de retouche du texte ne serait nécessaire : « le bon scripteur serait paradoxalement celui qui pourrait se passer d'un brouillon et écrire directement au propre, sans ratures » (Alcorta, 1997, p. 121). En conséquence, écrire n'est pas associé à une élaboration de l'écrit (Plane, 1996 ; Charolles, 1986) et le brouillon et la rature sont perçus comme « des détours honteux dus à leur inexpérience » (Plane, 1996, p. 66) où la réécriture témoigne d'une inexpérience (Bessonnat, 2000), de maladresses (David, 1994) ou encore d'incompétences (Penloup, 1994). Cette difficulté à concevoir le texte comme un matériel à partir duquel le scripteur peut opérer des modifications et en faire ainsi un écrit manipulable concerne fortement les scripteurs novices. Ces derniers « ne se représentent pas le texte comme véritablement transformable » (Reuter, 2000, p. 170).

Concevoir l'écriture comme une élaboration et non comme un écrit immuable, c'est également accepter l'insécurité scripturale (Dabène, 1987 ; Barré-de Miniac, 2000 ; Plane, 1996). Rien de moins difficile pour un scripteur qui doit « en effet être suffisamment en alerte pour mettre en doute ce qu'on vient d'écrire, ou ce qu'on va écrire, afin de l'évaluer et de le modifier si nécessaire et en même temps être assuré qu'on dispose des ressources appropriées pour intervenir à bon escient » (Plane, 1996, p. 63). Ce sont alors « deux représentations qui font obstacle dans la tête des apprentis-scripteurs : primo, on écrit pour exprimer des idées, et ça vient du premier coup ou ça ne viendra jamais ;

secundo, réécrire, c'est corriger ce qui ne va pas et c'est fatalement un aveu d'échec » (Bessonnat, 2000, p. 6). Cette conception de l'écrit implique en conséquence une représentation négative des brouillons que l'on peut retrouver dans les études menées dans un contexte scolaire et en particulier au collège (Penloup, 1994). Par le brouillon, en effet, c'est l'ensemble de l'ébauche de la production qui apparaît et se donne à lire. Les hésitations, les fautes du scripteur ne peuvent plus se cacher mais sont portées au grand jour laissant place à la mise en scène de son incapacité d'écrire : « s'il savait écrire, son brouillon, au fond, serait propre, presque exempt de ratures, et la seule différence entre le brouillon et le "propre" tiendrait à une présentation plus soignée, à une orthographe mieux contrôlée » (Penloup, 1994 p. 15).

### *4.3 Conclusion*

Produire un texte signifie pour un scripteur entrer dans une activité complexe et source de difficultés auxquels il va falloir faire face. Afin de les surmonter, le brouillon se présente comme la solution à portée de plume. L'objectif qui transparaît par l'emploi de brouillons relève alors d'une réduction du coût cognitif caractéristique de toute activité rédactionnelle par le fait d'offrir un moyen pour séquencer et particulariser chacune des interventions. Grâce au brouillon, le scripteur décompose son action qui agit comme un moyen de résolution de problème, une stratégie face à une difficulté rencontrée.

L'élève est amené à une production de texte par un brouillon. Celui-ci incarne un écrit conduisant vers la réalisation rédactionnelle par des étapes médiatrices agissant sur l'aspect problématique de la tâche en apportant un moyen pour parvenir à l'accomplir. Nous retrouvons dès lors la notion d'engagement des écrits intermédiaires développée par Chabanne et Bucheton (2008) où il s'agit en effet, par différents écrits de diriger le scripteur vers la réalisation définitive.

Cependant, cette première vision du brouillon comme sésame idéal d'accès à la création de texte se trouble et relève une autre caractéristique qu'un apport sans limite dans la création textuelle. Il présente à son tour certaines difficultés et répugnances. Le brouillon révèle alors certains aspects problématiques tant par les processus qu'il nécessite, c'est-à-dire des comportements auxquels vont devoir faire preuve les scripteurs, que par les

représentations qui lui sont attachées. C'est ainsi qu'un acte problématique (l'acte rédactionnel) se trouve être décomposé par un second, tout aussi problématique (le brouillon). Cet autre visage du brouillon le laissant apparaître comme un écrit ambigu et double nous questionne et amène à inclure cette spécificité pour appréhender les effets comportementaux et actions dont font preuve les scripteurs. Satisfaire et résoudre le caractère problématique de la rédaction par un autre écrit se révélant tout aussi problématique conduit alors à interroger au plus près l'impact de cet écrit en termes de conséquences comportementales et attitudinales.

Par cette approche des brouillons en tant qu'aide à la rédaction un autre élément est à intégrer dans cette appréciation : celui des ressources cognitives et de la mémoire de travail. Tous deux interviennent dans la réalisation de ces écrits intermédiaires et semblent en influencer le travail qui sera mené à l'intérieur par l'adoption de certains comportements (Chanquoy et *al*, 2007). En conséquence, afin d'apprécier d'éventuels effets comportementaux et cognitifs suite à la production d'un brouillon, il convient dès lors de prendre en considération les ressources cognitives dont dispose un scripteur.

## ***5 Conclusion***

Produire un écrit pour faciliter la réalisation d'un autre écrit. Le brouillon entraîne l'unanimité en matière d'aide à la résolution de difficulté rédactionnelle d'autant que les scripteurs sont, dans le domaine scolaire, largement incités à en produire (Penloup, 1994) afin de donner la preuve d'un travail de revue et de correction, d'amélioration du premier jet.

Au terme de cette revue de question, nous pouvons constater que l'objet d'étude se présente à la fois sous un aspect comportemental et attitudinal. Il comporte un aspect comportemental par le fait qu'exiger la réalisation d'un brouillon c'est par là même exiger un travail de retour et de reprise des premiers écrits, donc une attente d'un comportement du scripteur se matérialisant sous la forme de ratures mais aussi par les processus qui se donnent à voir à travers les types de brouillons. Le brouillon organisationnel dévoilant davantage un travail de planification qu'un brouillon linéaire mettant au contraire en avant

un travail de réécriture. L'analyse du brouillon sous un angle attitudinal apparaît à travers les représentations que les scripteurs manifestent à l'égard de cet écrit tout comme leur rapport et de leur conception de l'écrit de manière plus générale.

Le brouillon se définit ensuite paradoxalement comme une aide manifeste pour le scripteur face aux problèmes suscités par la production rédactionnelle, tout comme une difficulté à part entière puisque étant le marqueur de leur incompétence accompagné d'une idée de l'écrit, non comme une construction et une élaboration, mais comme une dictée.

Ces aspects comportementaux et attitudinaux du brouillon nous ont alors amenés à repenser ses effets à la lumière de la conception du brouillon comme objet s'inscrivant dans un cadre d'écrits intermédiaires qualifiés d'engageants pour le scripteur dans l'activité rédactionnelle (Chabanne et Bucheton, 2000, 2008 ; Garcia-Debanc et *al*, 2009) en s'interrogeant plus particulièrement sur la façon dont va agir la production d'un tel écrit et influencer le développement de certains comportements et de certaines cognitions. En d'autres termes, nous ne nous intéresserons pas à la manière dont va se produire cet engagement mais plutôt aux effets et conséquences de cet engagement du scripteur, c'est-à-dire en aval de la production d'un premier jet d'une version qui deviendra *a posteriori* le texte définitif. Il s'agira, désormais, de s'attacher aux conséquences aussi bien comportementales que cognitives du brouillon pour un scripteur.

## **II Problématisation autour des brouillons**

Un écrit achevé ; voici le commencement de la communication écrite, de la transmission des messages. En effet, le propre du procédé d'écriture est de se matérialiser par un écrit, un écrit donné à voir, à lire, en d'autres termes un écrit abouti. Cet écrit définitif mis à disposition d'un lecteur correspond à l'achèvement du processus d'écriture, et occupe la place de maillon final. Si ce texte est la partie visible de l'écriture, d'ailleurs, à ce propos, il serait plus adéquat de parler de partie lisible, il demeure en revanche un document muet quant aux étapes ayant précédé sa mise en forme, c'est-à-dire à la genèse et aux fluctuations de sa fabrication. Il est ainsi très important que l'écrit soumis à



communication reste exempt de toute retouche aussi infime soit-elle. Quelle serait notre surprise, si lorsqu'en débutant la lecture d'un roman ou d'une lettre (qu'elle soit amicale, administrative, informative, etc.) nous trouvions un récit comportant retouches et ratures ? L'écrit de communication est un écrit socialisé et aseptisé, où toute imperfection, rature, retour doit être effacé pour ne porter qu'une version aboutie, réfléchie et irréprochable. Ce sont alors brouillons, manuscrits, notes, plans, listes, idées jetées en désordre sur une feuille, etc. qui s'effacent et disparaissent avec le texte achevé et recopié pour devenir et se présenter comme un texte lavé de toute intervention. Ce sont justement ces écrits jetés et inutiles face au texte dans sa version définitive qui nous intéressent ici.

En se centrant sur le cas particulier des brouillons lors du processus d'écriture, il semble que l'on se situe plus généralement à une étape charnière de la production textuelle se plaçant entre les balbutiements du texte, les premières idées du scripteur et la copie définitive remise et soumise à lecture. Ce moment semble d'autant plus intéressant à étudier qu'il est caché, dissimulé, disparaissant sous la production finale mais formant une étape préparatoire à la divulgation d'un texte, une étape nécessaire à la bonne production de l'écrit. Caché, mais actif quant à la réalisation écrite. Ils sont les témoins de l'accomplissement rédactionnel, seule preuve matérielle dont peut disposer le chercheur pour approcher de plus près les actions concourant à l'élaboration d'un texte, en d'autres termes, d'approcher les comportements d'un scripteur lors d'une activité rédactionnelle. Se centrer sur l'étude des brouillons, c'est exhumer du texte dont dispose le lecteur tout un processus, un cheminement, des actions par lesquelles le scripteur est passé, a fait face ou non à certaines difficultés, etc., autrement dit, donner à voir son comportement.

S'intéresser aux brouillons, consiste alors à s'intéresser à un moment particulier de la production écrite : sa genèse. De ce fait, étudier les brouillons, c'est prendre à rebours le texte destiné à la lecture et à remonter le lent cheminement d'une conception par la reconstitution des diverses étapes ayant mené le scripteur à la forme finale de son texte et parallèlement de découvrir l'approche singulière d'un auteur vis-à-vis de la construction d'un texte et de façon plus générale, de mener une tâche rédactionnelle. C'est en conséquence tout ce travail médiateur qui nous interroge ici. Mais alors que révèlent les brouillons, ces écrits jetés et inutiles une fois le texte fixé dans une version définitive ? Quels renseignements apportent-ils quant au comportement du scripteur au cours d'une situation de production écrite ? Quels révélateurs en sont-ils ?

La réponse à ces questions implique en premier lieu de rapprocher les brouillons de ce vers quoi ils tendent et pour dont ils sont indissociables, c'est-à-dire la rédaction et les replacer dans la situation de production écrite. Puisque les brouillons interviennent au cours du processus rédactionnel, il importe, en effet, de les lier à cette activité pour en approcher le fonctionnement et ses conséquences.

L'ensemble des travaux s'accorde pour déterminer l'activité rédactionnelle comme complexe pour le scripteur (Fayol et Gombert, 1987). Pour faire face à cette complexité, à la charge cognitive induite par la réalisation d'une telle activité, le scripteur peut produire un brouillon se donnant ainsi un moyen d'autocontrôle de l'activité rédactionnelle (Schneuwly, 1988 ; Penloup, 1994), un instrument de gestion du texte (Alcorta, 1997, 2001) et de réduction de la charge cognitive inhérente à l'activité de production de texte (Fayol et Schneuwly, 1987 ; Charolles, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992, David, 1994 ; Penloup, 1994). Ainsi, par rapport à la difficulté émergée de la production textuelle, le scripteur va recourir au brouillon en tant que stratégie de résolution de problèmes (Hayes & Flower, 1980 ; 1986 ; Piolat et Roussey, 1992), ou encore, en tant qu'instrument dont il se dote pour produire un écrit (Alcorta, 1997 ; 2001 ; Alcorta et Ponce, 2009).

Ces premières considérations laissent apparaître le point de départ des études menées : le scripteur. Celui-ci étant soit considéré à travers sa relation avec la tâche rédactionnelle, auquel cas le brouillon prend place à travers les processus rédactionnels (Stallard, 1974, cité par Humes, 1983 ; Hayes & Flower, 1980, 1981 ; Flower & Hayes, 1980 ; Scardamalia & Bereiter 1983 ; Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Piolat et *al*, 1994 ; Hayes, 1996 ; Hayes & Nash, 1996 ; Kellog, 1996 ; Vigneau et *al*, 1997 ; Barré-de Miniac, 2000) ; soit en relation avec l'objet même du brouillon (Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Fabre, 1990, 2002 ; Piolat et *al*, 1994 ; Kellog, 1996 ; Alcorta, 1997 ; 2001). Rares sont les recherches qui ont pris pour entrée l'objet « brouillon ».

Cet autre angle d'approche a permis à Garcia-Debanc et *al* (2009) ; Chabanne et Bucheton (2000 ; 2008) pour les écrits intermédiaires, de les déterminer comme engagement et suscitant l'implication du scripteur dans l'activité rédactionnelle en s'intéressant préférentiellement à la manière dont le sujet va entrer dans l'acte rédactionnel et évoluer jusqu'à l'écriture d'un texte plus complexe. Toutefois, cet aspect des écrits intermédiaires et du brouillon n'a pas développé de plus amples recherches.

L'interrogation liée à l'impact sur le scripteur de la production d'un brouillon n'est donc que peu traitée et la question relative aux effets de l'objet vers le scripteur reste entière. Il s'agit dès lors, d'opérer une modification du regard porté sur le brouillon en le considérant, non plus à travers l'impact qu'il peut générer dans le processus rédactionnel mais à travers les conséquences qu'il peut apporter chez un scripteur. Et c'est pourquoi, nous avons fait le choix de ce point d'entrée pour aborder la question des brouillons. Nous faisons le pari scientifique que les comportements manifestés au brouillon ne sont pas dépendants d'un scripteur mais de l'introduction du brouillon dans le processus rédactionnel, qui associé aux ressources cognitives dont dispose le scripteur et formant de la même façon son expertise, vont agir au niveau cognitif et comportemental.

Ce choix se justifie par le fait que le brouillon est un objet d'apprentissage dès le cycle trois de l'école primaire pour se poursuivre dans l'enseignement secondaire selon les instructions officielles. Il est amené à l'élève par l'enseignant et d'autre part, c'est un écrit exigé par 90 % de ces derniers (Penloup, 1994). Le brouillon est alors un écrit qui devance le scripteur, un écrit qui s'impose à lui. La situation rédactionnelle scolaire se caractérise d'ailleurs par une situation où le scripteur doit passer par cet écrit représentant une volonté enseignante.

L'enseignant en incitant l'élève à produire un brouillon, va de la sorte, influencer à la fois son comportement par la réalisation d'un écrit l'amenant à opérer des actions de retour et de révision de ses écrits ainsi que ses attitudes en le confrontant à l'existence d'un écrit qui ne se présente pas en écrit définitif ou dictée divine mais comme un travail, une élaboration. De telles conséquences sont-elles véritablement observables ? C'est alors que s'inscrit tout l'intérêt d'approcher le brouillon en tant que point de départ de la recherche et d'examiner ses répercussions, non sur le texte qui sera par la suite produit mais sur le scripteur et plus précisément ses comportements et cognitions. De la sorte, cette approche du brouillon comme élément premier de la recherche nous amène à nous questionner précisément sur les conséquences de la mise en œuvre exigée d'un tel écrit. Autrement dit, face à l'obligation de production d'un brouillon quels vont être ses effets à la fois au niveau cognitif et comportemental vis-à-vis du scripteur ?

Par l'exigence d'un brouillon, c'est avant tout un comportement qui est exigé, celui d'un retour du scripteur sur ses écrits prenant forme par des opérations de réécriture et se matérialisant sous le trait de ratures. L'un des objectifs de l'enseignement de la

production écrite consiste justement à initier les élèves à ce retour en arrière (Fayol, 1996). Cet élément nous permet d'affiner et d'apprécier notre première question pour la présenter sous une forme où l'objet fait sentir ses effets au travers d'actions, de comportements et ici, en un comportement particulier : le retour sur le texte.

En faisant du brouillon un écrit intermédiaire d'engagement du scripteur dans l'activité rédactionnelle, le scripteur est alors entraîné à réagir face à une activité complexe (la rédaction) par un acte qui, dans un premier temps, se présente sous un aspect facilitateur mais qui, sous des aspects processuels (Scardamalia & Bereiter, 1983 ; Hayes & Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992 ; Turco, 1994 ; Plane, 1996 ; Roussey et Piolat, 2005 ; Chanquoy et *al*, 2007), représentationnels (David, 1994 ; Penloup, 1994 ; Plane, 1996 ; Bessonnat, 2000), de rapport et de conception de l'écrit (Masseron, 1981 ; Charolles, 1986 ; Plane, 1996 ; Barré-De Miniac, 2000 ; Reuter, 2000) soulève à son tour des difficultés. Ainsi, réaliser un brouillon va confronter le scripteur à la fois à un écrit d'aide à l'écriture mais aussi à un écrit de difficultés par les représentations qui lui sont associées et par la mise en pratique des processus qu'il nécessite. Le brouillon va donc placer le scripteur dans une situation paradoxale entre aide et difficulté et cela d'autant plus que 92 % des élèves font un brouillon et que « 50 % d'entre eux font état, en effet, d'une réelle insécurité quant à leur "savoir-faire" un brouillon » (Penloup, 1994, p. 17).

Cette particularité ambivalente et paradoxale de la réalisation de brouillons nous interroge. Comment un engagement dans un écrit intermédiaire, malaisé pour le scripteur pour répondre à un problème mis en exergue par l'activité rédactionnelle (tout aussi difficile), va agir sur le scripteur ? Parer à la complexité d'un écrit par un autre écrit difficile ; quelles conséquences et implications comportementales et cognitives ? En d'autres termes, quels vont être les effets de cet engagement ? En posant la question des effets des brouillons, nous pensons que ceux-ci sont à considérer au regard du type d'engagement du scripteur dans l'acte rédactionnel intermédiaire. C'est parce que le scripteur va être amené à réaliser un brouillon que cet engagement va produire certains effets qu'il conviendra d'identifier.

Ce phénomène d'engagement du scripteur dans l'activité rédactionnelle par le brouillon est un point sensible qui anime notre étude, il constitue la grande interrogation qui guide ce travail de recherche. Dans ce contexte, nous pouvons supposer le rôle que revêt l'aspect problématique soulevé par un tel écrit ainsi que le degré d'expertise pour en

comprendre les effets. En conséquence, ce sont aux effets de l'engagement dans un acte source de difficulté que nous nous intéressons.

Par ailleurs, nous avons pu constater que scripteurs experts et novices n'agissent et ne produisent pas les mêmes brouillons, « il est intéressant de noter qu'en général les sujets reviennent sur leur texte mais que **leurs comportements de révision diffèrent** » (Penloup, 1994, p. 24). Le recours au brouillon se produit en cas de difficulté à rédiger. Nous devrions alors nous attendre à constater une utilisation et une activité au brouillon plus importante dès que l'acte rédactionnel se présente comme complexe et cela principalement pour les scripteurs dont le degré d'expertise est faible. Or, les études disponibles pointent un travail correctif au brouillon moins important pour les scripteurs non expérimentés en comparaison à des scripteurs compétents (Vigneau et al, 1997), opérant des révisions moins fréquentes (Atwell, 1981 ; Stallard, 1974 ; cités par Humes, 1983). Par exemple, « le nombre moyen de retour dans le déjà écrit est, pour les pratiques expertes, de 16 tandis qu'il est de 2,8 pour les pratiques novices » (Leblay, 2009, p. 163), modifiant moins leur texte par des opérations langagières qui sont pourtant plus longs que ceux des scripteurs expérimentés (Monahan, 1984 ; Vigneau et al, 1997).

Le temps accordé au processus de planification est également inférieur à celui des rédacteurs compétents et aboutit à une organisation locale du texte (phrases ou mots) (Stallard, 1974 ; cité par Humes, 1983) accompagnée d'une élaboration de buts et sous-butts moins riches et reliés (Hayes & Flower, 1986). L'observation des brouillons et des comportements rédactionnels met en avant une prépondérance des retouches locales au détriment des remaniements plus importants, une durée moins importante consacrée aux opérations de planification et de révision de la part des scripteurs novices, « ils ont tendance à avancer « pas à pas » phrase à phrase en perdant de vue la globalité du texte » (Reuter, 2000, p. 40).

Ces différences entre scripteurs compétents et scripteurs non compétents avalisent ainsi le rôle des connaissances spécifiquement nécessaires pour la tâche (lexique, syntaxe, orthographe, grammaire, etc.) (Vigneau et al, 1997) et des ressources cognitives. Le brouillon donne, dans ce cas, l'occasion d'observer qu'une différence affecte non pas les processus rédactionnels distincts mais bien plus une mise en œuvre particulière en fonction de l'expertise acquise. Ainsi, scripteurs compétents et non compétents ne vont pas agir de la même manière au brouillon. Ces résultats mettent en avant et laissent entendre un

effet comportemental particulier des scripteurs en fonction de leur expertise lorsqu'ils rédigent un brouillon.

Cette différence entre experts et novices pointe le degré d'expertise comme un facteur à mettre en relation avec le comportement du scripteur au brouillon. Mais s'il est un élément à prendre en considération dans l'étude des brouillons et orientant le comportement des scripteurs, il n'en est pas pour autant la cause. Si des comportements divergents se donnent à voir au brouillon c'est avant tout grâce à un objet premier : le brouillon en lien avec certaines caractéristiques du scripteur. C'est ainsi, parce que le scripteur décide de produire un écrit intermédiaire que des comportements particuliers vont voir le jour. Le brouillon agissant comme l'élément déclencheur, la cause, l'origine de la mise en pratique d'un certain comportement, lui-même induit par la tâche rédactionnelle préexistante. C'est pourquoi, ces distinctions de comportements ne peuvent se comprendre qu'à la lueur d'un objet affectant à son tour certains comportements. Il s'agit d'apprécier un objet, le brouillon comme point de départ et non comme aboutissement dans l'analyse. Nous considérerons alors le brouillon non pas comme une conséquence, une finalité, une réalisation postérieure, mais comme un élément déclencheur, un début, l'origine de certains effets qu'il conviendra d'examiner.

Partant de là, il est possible de supposer que l'activité rédactionnelle qui présente un aspect problématique plus développé pour des scripteurs non compétents ne soit que partiellement traitée par le recours au brouillon pour réduire les difficultés occasionnées par la tâche rédactionnelle et par le brouillon. Et cela, d'autant plus si ce dernier ne parvient que faiblement à agir sur l'aspect problématique de la tâche. C'est ainsi que pour faire face à la complexité de l'écrit, l'écrit apparaît comme une solution. Dans ce cas, recourir aux brouillons suffit-il pour diminuer la complexité de la tâche d'écriture ? De quelle manière opère-t-il ? En fonction du degré d'expertise, comment le scripteur agit-il face à cette complexité ?

Si dans un premier temps nous nous sommes intéressés à la réalisation d'un brouillon qui semble impacter un comportement spécifique se matérialisant sous le trait de ratures, cette réalisation se cantonne-t-elle seulement à l'observation d'effets comportementaux ? Nous abordons alors l'aspect cognitif en lien avec la production de brouillon. Répondre par l'affirmative serait faire fi d'un ensemble de données. La présence de ratures est fortement liée à conception des scripteurs de cet écrit. En effet, c'est parce

que ce document est raturé qu'il est considéré comme porteur de la marque de l'erreur et de l'incapacité de son auteur. De la sorte, le comportement se manifestant à l'intérieur des brouillons paraît affecter la conception de ces écrits et influencer les attitudes et opinions des scripteurs. En conséquence, nous considérons le brouillon non comme un aboutissement, une réalisation postérieure, mais comme un élément déclencheur (Ardoino, 1994) et générateur d'un certain type de comportements et d'attitudes en fonction du degré d'expertise. Ce nouvel élément nous conduit à étoffer et à examiner les effets du brouillon non seulement à travers un angle comportemental mais également attitudinal et nous amène à nous poser la question de l'influence entre comportement, degré d'expertise et cognitions.

A ce sujet, le caractère générateur des actes et de ses conséquences à la fois sur le comportement et les cognitions est précisément l'objet de la théorie de l'engagement. Kiesler & Sakumura (1966) dans un premier temps, puis Kiesler (1971), se sont principalement intéressés aux effets de l'émission de comportements en pointant le rôle de l'engagement dans le changement d'attitudes et de comportements à travers la théorie de l'engagement « dans tout un ensemble de situations, l'obtention d'un comportement initial, générateur, a, s'il est engageant des effets cognitifs et comportementaux » (Beauvois et *al*, 2005, p. 36). Ces études seront par la suite, grâce à Beauvois et Joule (1981, 1996 ; Joule et Beauvois, 2002, 2009), développées afin de saisir les effets des actes non problématiques et problématiques à la fois sur les cognitions et sur les comportements. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de convoquer la théorie de l'engagement afin de rendre compte des conséquences à la fois cognitives et comportementales du brouillon.

Désormais, notre question de recherche initialement présentée sous la forme des effets du brouillon pour un scripteur, se démarquera et se formulera sous l'interrogation des effets comportementaux et cognitifs de l'engagement du scripteur par la réalisation d'un brouillon

# CADRE THÉORIQUE

## DEUXIÈME PARTIE : BROUILLON ET PSYCHOLOGIE SOCIALE, UNE APPROCHE THÉORIQUE PAR L'ENGAGEMENT

### I Les brouillons, un objet d'étude particulier pour la psychologie sociale

Par l'étude des brouillons à travers la théorie de l'engagement, une nouvelle approche est adjointe : celle de la psychologie sociale. Cet angle d'étude s'inscrit dans la droite ligne d'une conception de la complexité de la réalité et de l'hétérogénéité de l'objet (Ardoino et Vigarello, 1991) en offrant une « **lecture plurielle** de ses objets » (Ardoino, 1994, p. 103). Elle ne peut effectivement se dérouler sans recourir à un ensemble de disciplines afin d'appréhender l'objet dans sa splendeur de complexité. Ce sont « différents langages disciplinaires qu'il s'agit de mettre en œuvre, de distinguer, et de combiner entre eux » (*ibid.*, p. 109), de porter un regard multiple puisque complémentaire.

Si les brouillons ont été étudiés à travers un regard psychologique par l'étude des processus rédactionnels, le développement des capacités de l'écrit ; linguistique par le travail métalinguistique dont ils sont le témoin ; didactique en tant qu'écrit de décharge cognitive, de gestion, d'élaboration et d'intervention sur le texte ; le regard psychosocial proposé va s'intéresser aux effets de la réalisation d'un tel écrit sur le scripteur, aux influences de sa réalisation en termes de comportements et d'attitudes.

A ce sujet, le brouillon paraît comme un objet d'étude particulier. A le considérer, celui-ci n'est pas indépendant. Il est inclus dans une activité du langage écrit. La spécificité de ce mode de communication est qu'*a contrario* de la communication orale, le destinataire se manifeste par son absence. Lorsque le scripteur rédige son texte, il prend place dans une situation de solitude lors de la phase productive et une situation de communication puisque le texte a vocation à lecture par autrui. Et dans un contexte scolaire, cet autrui prend forme sous les traits de l'enseignant.



## *1. Les brouillons des écrits pour soi...*

Contrairement au texte final, les brouillons sont rarement donnés à la lecture d'un destinataire. Et pour cause, leurs apparences ne répondent guère aux exigences canoniques d'un texte publiable. Le scripteur y planifie, liste, essaye, ajuste, tente, retranche, écrit, réécrit sa production ; autant d'opérations n'occasionnant que difficilement une lecture fluide et aisée pour un lecteur et rendant impropre à la lecture d'un autre cet écrit. Seule la version ultime et éditée sera transmise. Par cette particularité, les brouillons ne se présentent pas en tant que document destiné à la diffusion puisque effacés dès le passage à la mise en forme, mais davantage au scripteur lui-même. Ils constituent pour lui un ensemble d'informations, d'éléments auxquels il peut se référer pour rédiger, élaborer et modifier sa rédaction.

Ainsi, la fonctionnalité du brouillon n'est pas orientée vers une communication diffuse mais au contraire, vers une conservation, une conversation de soi à soi. Et sa composition en est une illustration toute trouvée. Si l'on observe le contenu des brouillons, il est possible d'y remarquer ratures, dessins, mots jetés au hasard, flèches, etc. Sont comportées des abréviations, notes, annotations dont parfois seul l'émetteur peut être capable d'en déchiffrer le sens et dont le contenu peut parfaitement apparaître incompréhensible pour toute personne extérieure. Il se dégage alors « une impression particulière de quelque chose de décousu, de composite, de non-fini : phrases inachevées, phrases sans verbe, mélange de registre énonciatifs différents [...] mélange de texte et de commentaire, de récit et de didascalies, de description et de dialogue, d'assertion et de construction d'hypothèses, de prospection et de rétrospection » (Grésillon, 2002, p. 19).

Partant de là, l'écriture contenue dans ce document n'a pas à être rendue intelligible pour un lecteur mais compréhensible par son sens pour le scripteur. Les mots agissent comme des concentrés, une base à partir de laquelle il développe son texte. C'est alors que le sens prédomine vis-à-vis de la signification (Alcorta, 1997). Le scripteur se parle à lui-même. Ce sont de ce fait des écrits où « le travail qu'ils abritent ne se fait que là » (Fabre, 1990, p.13). Les brouillons sont alors assimilés à des espaces d'écriture dont la compréhension n'est accomplie que par l'auteur. Cette spécificité se retrouve dans les propos tenus par des scripteurs étudiants. Si le brouillon n'est pas destiné à un lecteur autre que l'auteur, il est pourtant considéré comme un dialogue de soi à soi ou encore comme un

discours avec soi-même (Kadi, 2008). Or qui dit dialogue ou discours, implique nécessairement au moins deux entités. Dans ce cadre, émetteur et destinataire se fondent en une seule personne.

Cette raison dialogique des brouillons tiendrait selon les philosophes du langage, à l'action d'écriture contenue : « c'est toujours la tentative plus ou moins réussie, plus ou moins sans espoir d'un sujet qui dialogue avec un interlocuteur absent [...] bref c'est être et entrer en interaction » (Bucheton, 1996, p. 176). Dans cette optique, écrire c'est produire du langage et produire du langage c'est s'adresser à quelqu'un mettant en présence un émetteur et un récepteur. Ce positionnement se brouille dès que l'on s'attache au brouillon. Ici l'interaction se particularise et se réalise entre une seule et même personne. L'auteur se « parle » à lui-même.

Benveniste (1970) apporte un élément de réponse supplémentaire. Pour lui, la structure du dialogue est fondamentale à toute énonciation. Même lorsque le discours est monologue, « il doit être posé [...] comme une variété du dialogue, structure fondamentale. Le "monologue" est un dialogue intériorisé, formulé en "langage intérieur" entre un moi locuteur et un moi écouteur » (Benveniste, 1970, p. 16). Ce faisant, lors du travail au brouillon, le rôle du scripteur se doublerait pour exercer à la fois les fonctions d'émission et de réception du message où « l'écrivain se trouve être le premier lecteur de son œuvre » (Bellemin-Noël, 1972, p. 19).

Cette particularité d'un doublement des positions énonciatives se manifeste tout d'abord au niveau interne de la production puisque « tout scripteur est son premier lecteur » (Dabène, 1987, p. 24). La commutation des rôles entre scripteur et lecteur tient à la nature même de l'acte d'écriture : l'œil suit sous la main le déroulé des mots qui prennent forme sur la feuille. L'émetteur du message écrit se trouve alors à la fois en position de scripteur et de lecteur. Cette multiplicité des rôles induite par la lecture du texte se retrouve et de manière renforcée à l'occasion des relectures volontaires. Pendant ces phases, l'auteur mène une auto-évaluation de sa production où il tente d'occuper la place du futur lecteur. Le scripteur se distancie de sa réalisation afin de mieux l'évaluer, la contrôler et d'en juger la pertinence. Dans ce cas, « l'avant-texte est comme une sorte de méditation à haute voix sur la possible "mise en œuvre", un jeu d'hypothèses, d'alternatives, de questions-réponses, d'auto-injonctions et d'évaluations autoréflexives à propos d'un projet d'écriture, une parole de soi à soi » (Grésillon, 2002, p. 21).

Cette perspective d'un dédoublement de l'auteur, n'est pas non plus sans rappeler la double locution dont fait état Lebrave (1987). L'auteur du texte joue deux rôles complémentaires : celui de scripteur et de relecteur. Les modes de fonctionnement de ces positions sont non seulement complémentaires mais aussi réversibles. C'est alors à une multiplication des rôles que nous avons affaire. L'auteur est dans cette situation le JE qui écrit, se lit, se commente, se censure et réécrit (Grésillon et Lebrave, 1983). Cette pluralité des rôles à tenir lorsque le scripteur se tourne vers des écrits intermédiaires, fait avancer à Grésillon (2002) que « l'avant texte constitue donc une sorte de dialogue de l'auteur avec lui-même, et plus précisément de l'auteur-scripteur avec l'auteur-lecteur lisant son propre écrit, le commentant, l'interrogeant, l'évaluant » (p. 23).

Afin de rendre compte de cet état communicationnel particulier, Anis (1983) rapproche le brouillon du soliscrit. Il se définit par « un écrit dont le destinataire et le destinataire se confondent. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas dialogue : ici on se parle à soi-même, l'on s'encourage ou se critique, on se démultiplie » (p. 81). Ainsi, rapprocher les brouillons des communications interactives consiste à les considérer comme des textes faits par soi, à destination de soi dont l'aboutissement est un écrit non personnel. L'auteur en est à la fois le créateur et le destinataire. Le brouillon se partage donc entre individualité et communication. « L'individualité », par un écrit non destiné à être lu par autrui et où l'auteur travaille sur son écrit. « La communication », puisque le brouillon n'est pas une finalité en soi. Il se définit comme un texte préparatoire non définitif, c'est-à-dire un maillon de la chaîne de l'écrit de communication.

Dans cette situation de communication différée, la réalisation d'un brouillon introduit une étape intermédiaire transitoire. Lors de la phase rédactionnelle et de retour sur écrit, le scripteur occupe la place de destinataire et tente d'incorporer, à travers la relecture critique de ses écrits, à la fois un statut de juge de sa production tout comme la considération de son futur lecteur. Cette constatation nous conduit à apprécier une particularité de l'écrit qui y est attachée, à savoir un écrit destiné à soi-même.

## ***2. ... qui signent par là leur spécificité pour la psychologie sociale***

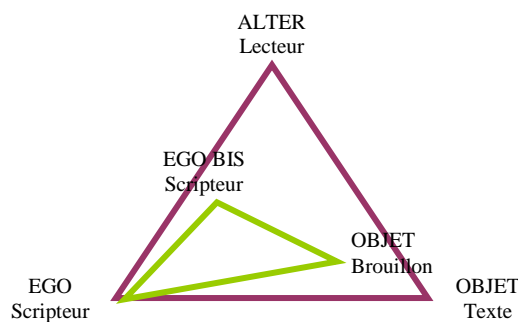
L'emploi de brouillons oblige le scripteur à adopter une position d'extériorité. Il se trouve à la fois dans une position de scripteur et de son propre lecteur. Pour revenir sur ses écrits, le scripteur doit développer un processus de retour sur le texte par une révision de sa production, impliquant des capacités métalinguistiques, de distanciation suffisante pour lui permettre d'agir sur ses premiers écrits. C'est pourquoi, « dans la rédaction de brouillons, l'écolier invente ses conduites langagières, il modifie et "essaie" ses écrits, il se pose en situation de sujet dans la langue et dans le discours. Il se trouve dans l'obligation de se dédoubler, de reprendre et d'adapter ce qu'il a appris, en classe et hors de classe » (Fabre, 1990, p. 49). Le brouillon constitue à la fois un écrit pour soi et conduit à la formation d'un écrit pour autrui. Cela signifie qu'il s'inscrit et fait appel à deux types de situations : une situation particulière des écrits pour soi incluse dans une situation plus globale d'écriture et *in fine* à une particularisation des phénomènes de communication.

L'étude de l'objet brouillon nous place alors dans une approche spécifique en psychologie sociale. Par le dédoublement énonciatif mis en avant, nous sommes confrontés à une particularité de la lecture des faits et relations que propose Moscovici (1984) dans sa définition de la psychologie sociale. Selon cet auteur, la spécificité du regard psychosocial est une approche ternaire de la situation caractérisée par le sujet individuel, le sujet social et l'objet, en d'autres termes l'ego, l'alter et l'objet. Ainsi, en se référant à l'analyse de la spécificité de ce regard, Moscovici (1970) prend « comme point focal l'unité globale constituée par l'interdépendance, réelle ou symbolique de plusieurs sujets dans leur rapport à l'environnement commun, [...] une telle perspective [...] intègre le fait de la relation sociale dans la description et l'explication des phénomènes psychologiques et sociaux. Dans ce cas, la relation sujet-objet est médiatisée par l'intervention d'un autre sujet, d'un "Alter" et devient une relation complexe de sujet à sujet et de sujet à objet » (pp. 33-34).

Transposons ce regard sur les textes écrits. La situation d'écriture regroupe un objet : le texte, un émetteur : le scripteur qui occupe la place de l'ego et un lecteur : l'alter. Les trois entités sont donc présentes de manière claire et manifeste. Il en va quelque peu différemment pour les brouillons. Ces écrits sont intermédiaires. Le point de spécificité de cette situation se trouve dans le fait que l'auteur est défini en tant que destinataire de son propre message. Ainsi, scripteur et lecteur se confondent en une seule et même personne.

Cette situation se démarque en faisant intervenir une seule entité : le scripteur. Dans ce cas, en reprenant le schéma triangulaire de Moscovici (1970, 1984), il s'agit d'une situation où un texte est destiné à son propre scripteur (l'objet se matérialise sous la forme des écrits « pour soi ») et l'ego tout comme l'alter sont incarnés par une seule personne : le scripteur.

La particularité des brouillons se dénote en se positionnant dans un double champ : celui de l'écriture marquée par une situation de scription générale puisque destinée à autrui, autant qu'une situation privative des écrits pour soi. La principale particularité de la situation des brouillons réside dans le dédoublement de l'ego et de l'alter au moment du retour sur les écrits et qui tend constamment à la réalisation d'un texte destiné à un autre. A ce moment, l'alter est représenté par l'ego puisque le message est adressé à lui-même (le texte retravaillé n'a pas pour le moment vocation à publication). L'alter est ainsi, à cet instant, un « ego bis ». Ce sont alors deux cas de figure situationnels qui s'entremêlent. La principale particularité de cet objet de recherche est que « l'alter » est dédoublé.



*Schéma 1 : Relations du sujet individuel, sujet social et objet caractérisant la situation de brouillon*

Ce regard psychosocial apporté au brouillon s'inscrit avec une démarche particulière. En référence à Ardoino (1994), nous nous attachons à une considération du sujet en tant qu'auteur laissant déployer toute sa polysémie. Il se définit par « le fondateur, le créateur, voire le géniteur, de toute façon, celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d'autres, comme étant à l'origine de » (Ardoino, 1994, pp. 107-108). Le sujet-auteur dont il est question dans cette recherche se traduit comme auteur d'un écrit. Et le brouillon participe précisément à mettre en avant ce statut puisque, de par ses fonctions il contient du texte qui « rend clairement visibles, parce que objectivées sur le papier, les constructions des élèves » (Lahire, 1992, p. 169).

La notion d'auteur abordée sous-entend que le sujet soit actif vis-à-vis d'un comportement, autrement dit, qu'il détienne l'origine de l'émission. Etre auteur, c'est alors

s'attacher à inclure une volonté d'action. De la sorte, en étant auteur de mon acte, je ne peux que m'attribuer les raisons d'un tel comportement. Cette conception trouve écho dans les représentations mises en avant vis-à-vis des brouillons présentés comme des écrits personnels, reflet de l'auteur (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008), témoignant d'un scripteur.

Cette conception du sujet-auteur est en accord avec l'implication théorique de l'engagement qui vise précisément à rapprocher le sujet de son acte, à les lier. Et quand Joule (2005) effectue un rapprochement entre la situation scolaire et la théorie de l'engagement il met en avant le principe de la pédagogie engageante qui se veut « une pédagogie de l'action et de la responsabilisation » (p. 12) autrement dit, une pédagogie de l'auteur agissant. Il est à ce sujet très important pour qu'un sujet soit engagé dans un acte, que celui-ci se reconnaisse comme auteur, source de l'accomplissement du comportement.

## **II. Engagement, dissonance et rationalisation**

La présente recherche concerne les effets de l'engagement du scripteur par le brouillon et plus précisément les conséquences manifestées par un tel acte. Ici, sont concernés un sujet et un acte tous deux particuliers. Un sujet qui se caractérise en tant que scripteur mobilisant des compétences et des connaissances propres à l'ordre scriptural (Peytard, 1970). Un acte, source de difficulté, au vu de la tâche à accomplir dont le coût cognitif est important (Chanquoy et *al*, 2007) et qui se présente sous deux facettes. L'une dépendante de l'autre : la production d'une rédaction et d'un brouillon par le travail de réécriture. Le brouillon constitue alors une étape intermédiaire et préparatoire à l'élaboration du texte final, mais surtout le moyen d'action du scripteur face à la difficulté de la tâche à accomplir.

Dans ce cadre, nous nous intéresserons ici plus précisément aux effets de l'activité « brouillon » : de quelle façon le scripteur s'engage-t-il dans l'acte rédactionnel par le brouillon ? Quel va être l'impact de cet écrit précédant la remise sur copie du texte

définitif et présentée pour évaluation ? Ainsi, la question qui guide notre recherche concerne la manière dont l'engagement du scripteur dans un brouillon va affecter à la fois son comportement et ses attitudes.

Pour mener ce travail à bien, nous aborderons cette partie sous une forme chronologique en débutant par une présentation de la théorie de l'engagement où nous spécifierons les propriétés de réalisation de brouillons. Ceci, nous amènera à étudier de plus près les situations d'émission d'actes problématiques en précisant leur particularité puis en relevant la spécificité de la situation d'écriture. Nous nous centrerons, par la suite, sur l'impact de l'aspect problématique, en d'autres termes des effets qui découlent de l'accomplissement de ce genre d'actes par une étude reliant l'engagement à la dissonance cognitive. Et enfin, pour clore cette partie, nous examinerons les procédés de rationalisation. Ainsi, nous examinerons les circonstances engageantes, puis la situation d'émission d'actes problématiques, les effets produits sur le sujet et enfin la réponse de ce dernier à l'impact de son engagement dans un comportement problématique. Cette approche théorique regroupe le « trio incontournable » que sont : engagement, dissonance et rationalisation (Beauvois et Joule, 1981).

### ***1 Les circonstances : l'engagement dans des actes***

L'analyse historique de l'introduction des brouillons à l'école primaire et au collège a permis de mettre en avant que « le brouillon a acquis un nouveau statut dans la pédagogie de l'écriture. Le brouillon et la réécriture apparaissent en effet maintenant comme des éléments constitutifs de la production écrite et de son apprentissage dont les enseignants doivent tenir compte » (Violet, 1994, p. 1). Cette conception du brouillon se retrouve également au niveau des pratiques enseignantes puisque réaliser un brouillon est exigé par une très large majorité des enseignants : 92 % (Penloup, 1994). Ainsi, la volonté de production de brouillon s'origine dans une volonté enseignante, c'est-à-dire que les scripteurs vont être amenés à en produire par le biais de leurs professeurs. L'objectif est pour les enseignants d'amener un travail de réécriture à l'occasion du brouillon (aspect comportemental) tout comme de modifier leur attitude vis-à-vis de l'activité d'écriture

pour que le scripteur la conçoive davantage comme une élaboration, un travail sur l'écrit. Et la question : « *comment amener quelqu'un à faire ce qu'on souhaite le voir faire ?* » (Joule et Beauvois, 2002, p. 9) et par là même, influencer le comportement et l'attitude, prend ici toute son ampleur. L'enseignant va alors mener le scripteur à tenir un certain comportement lors d'une rédaction et en conséquence, modifier ses actes et ses cognitions.

Or, les brouillons se présentent comme source de difficulté, à la fois par les processus rédactionnels qu'ils nécessitent et les représentations qu'ils suscitent (cf. partie 1 chapitre 3). Pour agir sur le comportement, le recours à l'autorité ou à la persuasion peut s'avérer intéressant et suffisant dans un premier temps pour que l'élève réalise un brouillon. User d'un peu d'autorité l'amène à agir sous le coup d'un ordre et obéir par la réalisation de l'acte demandé. En revanche, il reste fort probable qu'au terme de cette imposition, le scripteur n'ait pas pour autant modifié ses représentations et ne produise de brouillon à son initiative lors d'un prochain devoir. L'autorité n'ayant en effet que de faibles effets sur les attitudes (Beauvois, 2001). D'un autre côté, la persuasion peut conduire à une modification des attitudes mais s'avérer inefficace en termes de comportements. Pour cela, il suffit de se remémorer l'expérience bien célèbre de Lewin (1947) où les ménagères américaines devaient consommer de bas morceaux de viande. Un conférencier vantant les bienfaits nutritifs, économiques de tels denrées, muni de recettes de préparation n'avait réussi à modifier les menus des foyers américains que de 3 %. Une troisième voie existe et se distingue, influençant à la fois le comportement et l'attitude sans que le pouvoir ni la persuasion n'aient à être mis en œuvre. Pour ce faire, il suffit de regarder d'un peu plus près les circonstances des situations dans lesquelles les actes sont produits. Cette troisième voie concerne l'engagement.

### *1.1 Le concept d'engagement : être engagé et s'engager*

La notion d'engagement, quand il en est question, est généralement appréhendée à travers deux angles d'approche. Le premier renvoie à employer ce concept dans un sens courant où engagement rime avec implication. Les attitudes, motivations, désirs, etc. des individus vont les pousser à agir. Nous avons alors affaire à un engagement qualifié de type interne. Dans ce cas, « l'engagement dépend de ce que sont les gens. Au



bout du compte ce sont eux qui s'engagent (ou sont engagés) en fonction de leurs propres attitudes, désirs ou attentes » (Joule et Beauvois, 2009, p. 52) : Mme Holle<sup>3</sup>, fervente militante antinucléaire, tient une permanence tous les mercredis après-midis auprès d'une association d'un mouvement écologiste. Appréciant le travail appliqué et préparé, elle rédige au préalable, l'ensemble de ses comptes rendus sur un brouillon avant de les recopier et les donner pour lecture.

La seconde acception est celle d'un sens moins commun où la signification de l'engagement s'associe « exclusivement à des facteurs apportés par la situation elle-même » (Joule et Beauvois, 2009, p. 53) et où l'engagement ne relève pas d'une attitude d'une personne mais de son comportement (Kiesler, 1971). C'est alors non l'individu qui porte en lui les germes de l'engagement mais la situation qui par ses caractéristiques va amener, pousser le sujet à agir. Il n'est donc pas fait appel aux attitudes, aux désirs des sujets pour les engager mais à une manipulation de la situation pour obtenir leur engagement. L'engagement est alors un engagement de type externe. Ainsi, l'engagement « ne peut concerner qu'un engagement de type externe puisque c'est la situation qui engage ou n'engage pas la personne dans ses actes » (Joule et Beauvois, 2009, p. 53).

Passons par un exemple. Une personne est face à nous, elle défend au cours d'un discours une position : le respect des limitations de vitesses pour les voitures dans les centres ville. L'exposé est prononcé sans aucune contrainte. Très certainement, nous penserons que pour cette personne, la sécurité routière représente quelque chose d'important à ses yeux. Par contre, si cette personne prononce les mêmes paroles, mais sous une contrainte, l'effet ne sera pas le même. Nous serions bien moins convaincus de ses propos que dans la situation précédente. Il en va de même pour un scripteur, qui dans une tâche d'écriture recourt volontairement à un brouillon afin d'élaborer son texte ou pour un autre, qui suite à une injonction de l'enseignant, l'informe de l'obligation préalable de réaliser un brouillon et se soumet bien volontiers à cette demande.

Ainsi, une personne peut décider de s'engager dans une situation en fonction de ses croyances, tout comme cette dernière peut être engagée par les circonstances de la situation. Nous avons à faire la distinction entre « être engagé » et « s'engager ». Dans le premier cas (être engagé), la situation, par ses caractéristiques, engage le sujet dans des actes (notamment les situations de soumission à une autorité). Dans le second (s'engager),

---

<sup>3</sup> Personnage fictif

l'individu lui-même, en fonction de ses croyances ou opinions décide d'entrer dans un comportement ayant une certaine importance vis-à-vis de ses attitudes. De la sorte, « tantôt l'individu s'engage en fonction de ses convictions dans des actes importants du point de vue de ses convictions, tantôt la situation engage la personne dans des actes dont l'importance peut être appréhendée en adoptant le point de vue d'un observateur. Engagement subjectif d'un côté, engagement objectif de l'autre » (Joule et Beauvois, 1998, p. 54).

## *1.2 Approches de l'engagement*

### 1.2.1 Mise en avant de l'acte : conception comportementale de l'engagement

Ce rapport entre l'interne et l'externe se retrouve précisément au cœur de la théorie de l'engagement développée par son fondateur : Kiesler. A ce propos, il indique que par : « ces pressions environnementales, (...) une personne A peut agir à partir de ses croyances et une personne B peut ne pas le faire, même si les croyances et les attitudes antérieures des deux individus peuvent être, pour toute intention ou objectif, identiques. Etant donné que A agit et que B n'agit pas, devons-nous à présent nous attendre à voir ces personnes différer de quelques manières que ce soit ? Un comportement significatif attitudinellement affecte-t-il les attitudes d'un individu ou la façon de réagir à des événements postérieurs de sa vie ? Il semble raisonnable de supposer cela » (Kiesler, 1971, p. 3, *trad. pers.*). L'engagement consiste alors à relier l'acte à la situation dans laquelle il est commis.

Selon Kiesler & Sakumura (1966), l'engagement découlerait de l'émission d'un comportement et se définirait comme : « un pacte ou un lien de l'individu à ses actes comportementaux » (p. 349, *trad. pers.*). Par actes comportementaux, il est fait appel aux actes directement observables au sein d'une situation. La conception kieslerienne de l'engagement fait de l'engagement une variable continue plutôt qu'en opposition. Le sujet engagé versus le sujet non engagé fait place à une conception d'un sujet plus ou moins engagé (Kiesler, 1971). En d'autres termes, plutôt que d'apprécier la présence ou l'absence

de l'engagement, il s'agit bien plus de déterminer un degré d'engagement. Cette définition pose deux paramètres fondateurs :

- Seuls nos actes nous engagent et non nos idées. Pour obtenir l'engagement d'une personne, il faut la faire agir. Généralement, nous avons tendance à penser que nos idées ou sentiments nous engagent dans des comportements. Or, Kiesler se positionne dans une logique inverse. Il postule que nos conduites génèrent notre engagement. L'acte précéderait l'engagement. C'est alors que « nous ne sommes pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, par ce qui est, en quelque sorte, "dans notre tête", mais par nos conduites effectives, et donc par des agissements que les autres peuvent ou pourraient "voir" » (Joule et Beauvois, 2002, p. 75). Par exemple, seuls les scripteurs ayant produit une version de leur texte au brouillon seraient engagés. Ceux qui n'en auraient que l'intention sans en franchir le pas ne seraient pas engagés.
  
- Le sujet peut être plus ou moins engagé dans une conduite. Le lien entre l'individu et son acte ne se présente pas sous l'apparence d'une présence ou d'une absence d'engagement, mais d'un engagement plus ou moins prégnant. De la sorte, pour un même comportement réalisé dans des situations différentes, une personne sera plus engagée qu'une autre. A titre d'exemple, un scripteur réalisant un brouillon par obligation scolaire ou « pour faire plaisir » à son enseignant ne sera pas engagé au même degré qu'un autre y ayant recouru de manière volontaire et personnelle.

A partir de là, Kiesler (1971 ; Kiesler & Sakumura, 1966) pose quatre principaux postulats.

- Le premier met en avant le besoin de consistance de l'individu qui tend à réduire l'inconsistance entre les actes qu'il exécute et les attitudes qu'il tient. La réduction de l'inconsistance « peut changer soit l'attitude ou l'acte » (Kiesler & Sakumura, 1966, p. 349, *trad. pers.*).

- Le second s'attache aux effets de l'engagement d'un point de vue attitudinal et comportemental. L'engagement apparaît comme un facteur de résistance au changement (Kiesler & Sakumura, 1966 ; Kiesler, 1971 ; 1977 ; Beauvois et Joule, 1981) tout comme un facteur de modification des attitudes. La fonction de l'engagement « est de rendre une conduite moins modifiable [...], un corollaire raisonnable de cette

assomption pourrait être que l'engagement rend la cognition représentant le comportement plus résistante au changement (Kiesler, 1971, p. 31, *trad. pers.*).

De ces deux premiers postulats, deux hypothèses seront émises et observées par Kiesler (1971) : l'engagement dans un comportement non problématique (acte consistant au vu des cognitions de l'individu) tend à rendre le sujet plus résistant en cas de confrontation à des éléments contraires à ces cognitions. L'engagement dans un comportement problématique (acte inconsistant avec les cognitions) aboutit à une modification des attitudes dans le sens de l'acte commis afin de préserver la consistance reliant le comportement et les cognitions.

- Le troisième postulat intègre le degré d'engagement et l'impact de ses effets où « la grandeur des effets de l'engagement est positivement et uniformément reliée au degré d'engagement » (Kiesler & Sakumura, 1966, p. 350, *trad. pers.*). Cette corrélation se traduit en termes de modification des attitudes. Plus la personne est engagée : « plus grand sera le changement d'attitude quand l'acte est inconsistant avec les croyances antérieures de la personne et plus grande sera la résistance aux attaques ultérieures quand ce comportement est consistant avec les opinions préalables » (Kiesler, 1971, p. 32, *trad. pers.*).

- Le quatrième et dernier postulat concerne l'aspect manipulable du degré d'engagement. En agissant directement sur les circonstances et les modalités des situations, il est possible de faire infléchir le degré d'engagement. Le degré d'engagement est d'autant plus important que les facteurs sont conjointement présents. Kiesler (1971, p. 35) en distingue cinq.

**Le caractère explicite de l'acte** renvoie à la réalisation publique ou privée de l'acte (Hovland, Campbell & Brock, 1957 ; Kiesler, Pallak & Kanouse, 1968 ; Helmreich & Collins, 1968). Il est plus engageant d'émettre un comportement au sein d'un groupe de personnes, de façon visible et identifiable, que seul. Cialdini (2004), donne l'exemple des spécialistes de cures d'amaigrissement qui demandent à leurs patients de noter sur papier un objectif de poids à atteindre et de le montrer aux parents, amis, voisins.... Un scripteur sera plus engagé s'il sait que son enseignant a connaissance de sa réalisation de brouillon. Le simple fait de pouvoir être vu, lu, ou reconnu, engage davantage le sujet dans ses actes.

**L'importance de l'acte pour le sujet** (Sherif, Sherif & Nebergall, 1965) concerne la valeur accordée par l'individu à son acte. Plus l'acte représentera quelque chose d'important aux yeux de la personne qui l'émet et plus celle-ci sera engagée. Selon Beauvois et Joule (1981) c'est le paramètre qui est le plus représentatif de l'engagement « interne » ou auto-engagement dont fait état Kiesler (1971). Un scripteur pour qui produire un brouillon est important car cette aide lui permet d'aboutir à une réalisation satisfaisante sera plus engagé qu'un autre le considérant comme une perte de temps.

**Le degré d'irrévocabilité de l'acte** (Gerard, 1968). Il s'agit du caractère provisoire ou définitif. La personne est plus engagée dans un acte quand il n'est pas possible de revenir sur le comportement accompli. Par exemple, un consommateur sera plus engagé s'il ne bénéficie pas d'un délai de rétractation (Joule et Beauvois, 2009).

**Le nombre d'actes émis par le sujet** met en avant la répétition du comportement. Il peut prendre la forme d'un acte similaire reproduit plusieurs fois ou l'émission d'actes différents par leur manifestation mais identiques du point de vue de leur signification. Joule et Beauvois (2002) prennent l'exemple du voisin : celui-ci sollicite le prêt d'une échelle. La personne possédant l'objet accepte une fois, deux fois, trois fois. A la huitième fois, elle sera plus engagée par ce comportement d'entraide que lors de la première. D'ailleurs, ce voisin comprendrait plus facilement un refus à la deuxième fois plutôt qu'à la huitième. L'engagement prend alors une valeur additive. La répétition de l'acte a été l'objet d'une expérience mise en œuvre par Kiesler & Mathog présentée par Kiesler (1971). A cette occasion, des femmes volontaires étaient recrutées pour participer à une étude concernant les stratégies de jeux. Leur expérience mettait en scène un jeu (Racko) pour lequel une stratégie à utiliser était assignée. Trois conditions étaient distinguées : celles où la stratégie présentée n'était pas utilisée, utilisée une fois ou trois fois. Ensuite, la moitié des femmes étaient exposées à une contre communication présentant des arguments allant à l'encontre de l'efficacité de la stratégie utilisée. Dans la condition où la stratégie avait été requise trois fois, les sujets se montraient plus résistants à la contre communication que ceux de la condition où celle-ci n'avait été réalisée aucune ou une seule fois. De plus, les femmes des conditions sans mise en œuvre de stratégie ou établie une seule fois, présentaient un accord avec la contre communication plus élevé et indiquaient que dans le futur elles seraient moins enclines à la choisir à nouveau. Autre exemple, un scripteur sera plus engagé s'il a réalisé un brouillon pour plusieurs devoirs.

**Le degré de volition, de liberté, ou de choix perçu par le sujet.** Nous sommes d'autant plus engagés que nous nous sentons libres de fortes pressions extérieures pour agir. C'est ainsi, que toutes récompenses, punitions, menaces, etc. jouent comme autant d'atteintes au sentiment de liberté et comme un affaiblissement de l'engagement (Kiesler & Sakumura, 1966 ; Kiesler, Roth & Pallak, 1974). Ce facteur d'engagement avait déjà été pointé comme produisant des effets réducteurs sur la dissonance ressentie par la personne (Festinger & Carlsmith, 1959 ; Brehm & Cohen, 1962 ; Aronson & Carlsmith, 1963 ; Freedman & Steinbruner, 1964 ; Freedman & Fraser, 1966), tout comme un élément à considérer pour caractériser le champ psychologique (Lewin, 1952).

L'engagement selon Kiesler (1971) accorde à celui-ci des capacités de prédictions en termes d'attitudes et de comportement. Il met en jeu une conception alliant à la fois un engagement externe et interne. Kiesler (1971) attribue un caractère externe par les caractéristiques de la situation et interne par l'importance que revêt l'acte pour la personne. Pour rendre compte de ce lien, le chercheur rapproche sa théorie de celle de l'attribution. Le caractère interne de l'engagement prendrait forme à travers « une auto-attribution causale interne (auto-attribution de traits, de dispositions, ...) » (Joule et Beauvois, 2009, p. 56). L'acte engageant permettant de s'attribuer un trait. Pour Kiesler (1971), l'individu doit être étroitement lié et cela de façon personnelle à ses comportements. Il doit se sentir responsable de ses actes. L'acte doit représenter aux yeux de celui qui l'émet, le reflet de ses dispositions internes. C'est sur ce rapprochement entre les caractéristiques de la situation favorisant la réalisation d'un comportement et le sentiment de se retrouver dans les actes qu'opèrent les techniques de manipulations de l'engagement. Les autres paramètres font davantage référence à un engagement de type externe. L'auteur montre que des conditions dans lesquelles l'acte est réalisé, dépendent et l'engagement et ses conséquences. C'est pourquoi, ce n'est pas la personne qui s'engage mais bien plus « l'acte qui s'avère engageant et qui donc engage le sujet » (Beauvois et Joule, 1981, p. 140).

### 1.2.2 L'importance des conditions : conception externe de l'engagement

Beauvois et Joule (1981 ; Joule et Beauvois 1998 ; 2002 ; 2009) reprennent la théorie de Kiesler (1971) à l'appui de l'opposition entre engagement interne et externe. Ils exposent ses limites et complètent la définition initiale pour lui donner un fondement externe par une mise en avant de l'importance du contexte dans lequel l'acte est obtenu. Selon eux, l'engagement tel qu'il est défini par Kiesler (1971 ; Kiesler & Sakumura, 1966) ne rend pas exactement compte de l'engagement mais plus de ses conséquences. C'est parce que l'engagement a eu lieu que le sujet établit un lien avec son acte.

Dans un premier temps, Beauvois et Joule (1981) reprennent en tant que définition de l'engagement, l'idée de lien entre l'individu et l'acte pour le définir à travers « *la représentation qu'a cet individu d'être le producteur de son comportement* » (Beauvois et Joule, 1981, p. 136). Mais quelques années plus tard (Joule et Beauvois, 2009), cette définition leur semble insatisfaisante. Tout d'abord parce que l'importance des circonstances dans lesquelles l'acte émis est insuffisamment prise en compte par ces deux définitions. Ensuite, la forme d'attribution interne (le lien entre l'individu et l'acte pour Kiesler & Sakumura, 1966 ; la représentation chez Beauvois et Joule, 1981) ne suffit pas à définir l'engagement mais traduit ses effets. Elle se présente comme une conséquence de l'engagement et non comme l'engagement en tant que tel puisque la représentation ne peut intervenir qu'une fois l'acte émis. Or, c'est précisément parce que cet acte a été réalisé qu'une représentation s'établit. Mais alors qu'est-ce que l'engagement ?

Joule et Beauvois (2002, 2009) vont se centrer sur les situations et leurs conditions pour favoriser l'engagement. Ils vont alors afficher clairement une conception externe et radicale. D'après ces deux auteurs, c'est la situation qui, en fonction de ses caractéristiques, engage ou n'engage pas l'individu dans ses actes. A savoir, cet engagement est déterminé par les « circonstances » (ou les manipulations des situations de la part des expérimentateurs si l'on préfère). Nous retrouvons ici la caractérisation de l'engagement par des actes visibles et observables pour quiconque assiste ou visionne la situation, c'est-à-dire aux « conduites effectives » (Joule et Beauvois, 2002, p. 75). Les auteurs formulent l'engagement de la sorte : il « correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui

l'a réalisé » ou encore « l'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permettent à un attributeur d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé » (Joule et Beauvois, 2009, p. 60) Pour plus de clarté, l'engagement se schématise de la façon suivante :

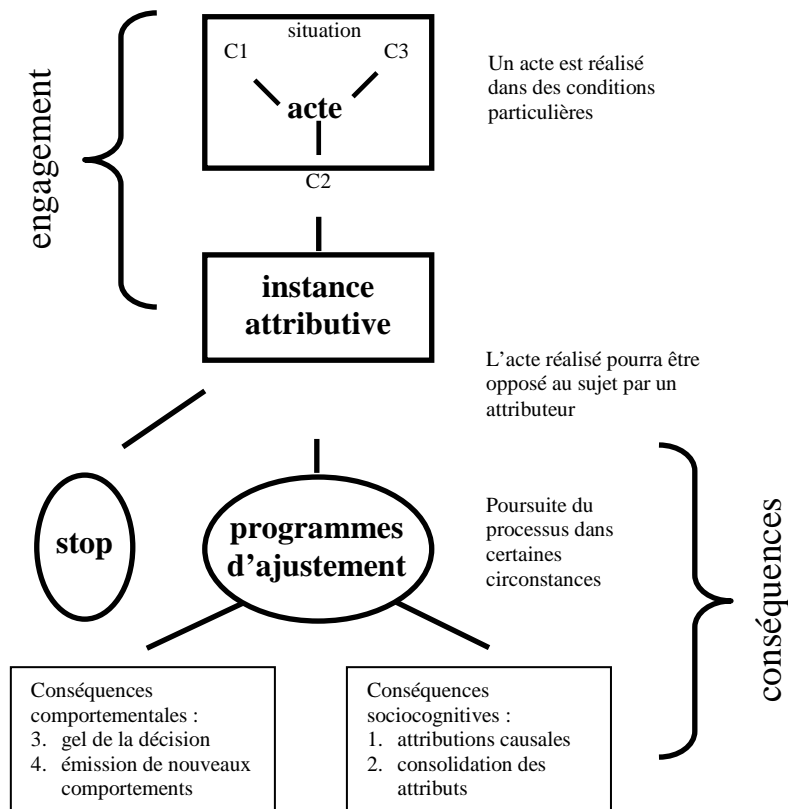


Schéma 2 : L'engagement selon Joule et Beauvois (2009, p. 61)

L'engagement débute par l'émission d'un acte dans une certaine situation composée des différents paramètres susceptibles d'augmenter le degré d'engagement : libre choix, caractère public de l'acte, etc. Une fois l'acte accompli, une instance attributive relèvera et interfèrera son émission à la personne qui vient de le réaliser. Cette instance pourra se manifester autant par une personne extérieure à l'action que par le sujet lui-même. Par exemple, un étudiant produit un brouillon en rédigeant intégralement le texte (libre choix). Il réalise son brouillon et remet sa copie accompagnée de l'écrit préparatoire au professeur (irrévocabilité de l'acte). La majorité des situations s'achève de la sorte (stop). Toutefois, il peut arriver que le processus d'engagement se poursuive.

Son voisin de table qui lui est partisan d'un brouillon instrumental, sous forme de plan afin d'éviter un manque de temps à la fin du devoir ; lui fait remarquer l'inutilité et



l'inadéquation de son brouillon. Le choix de production préparatoire est ainsi remis en question. A partir de là, un « programme d'ajustement sociocognitif » et « un programme d'ajustement comportemental » (Joule et Beauvois, 2009, p. 62) vont s'établir. Il est possible que les attitudes de l'étudiant se voient confortées et le brouillon linéaire se révèle être un meilleur moyen pour contrôler par exemple les fautes d'orthographe ; chose impossible avec le brouillon organisationnel (ajustement sociocognitif) et qu'un débat entre les avantages et les inconvénients des deux types de brouillon amènent les étudiants à défendre leurs positions (ajustement comportemental).

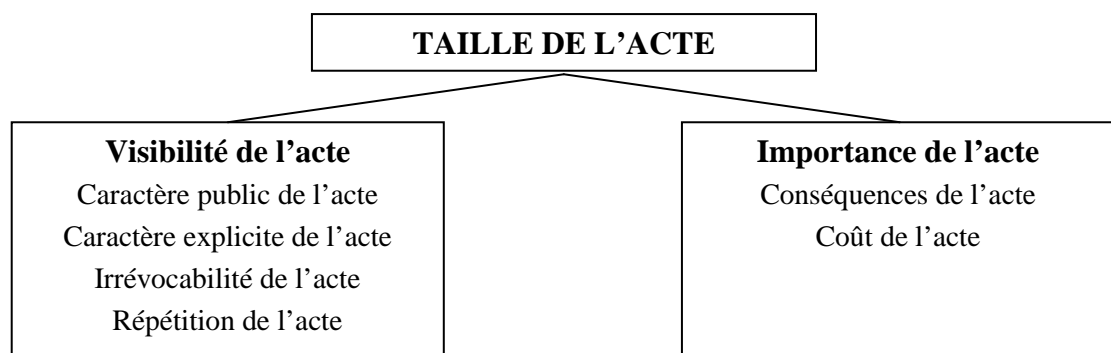
Joule et Beauvois (2002, 2009) vont donc se centrer sur les situations et les conditions des situations pour favoriser l'engagement. Ils font référence à un engagement externe. Reste à découvrir les possibilités d'influencer l'engagement par les actes.

### *1.3 Produire de l'engagement, agir sur le degré d'engagement*

Afin de rendre compte de cet engagement externe, Joule et Beauvois (2002, 2009), vont recourir à des facteurs d'engagement caractérisant le degré d'engagement induit par la situation. Deux grandes catégories de facteurs vont alors être distinguées : la taille de l'acte et les raisons de l'acte.

#### 1.3.1 La taille de l'acte

En ce qui concerne cette première catégorie de facteurs d'engagement, plus la taille de l'acte est importante et plus l'engagement sera important. Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : la visibilité et l'importance de l'acte.



*Schéma 3 : Facteurs d'engagement (taille de l'acte) selon Joule et Beauvois (2009)*

*La visibilité de l'acte* correspond à la visibilité sociale de l'acte. L'acte sera d'autant plus engageant qu'il est réalisé de manière publique, au vu et au su de tous (caractère public), qu'il ne souffre d'aucune ambiguïté (caractère explicite), que la personne ne peut revenir sur celui-ci (irrévocabilité) et qu'il a été à renouvelé (répétition). Ainsi, plus l'acte émis possède ces caractéristiques et plus le sujet sera engagé.

*L'importance de l'acte.* Plus l'acte est important et plus le sujet est engagé. Ici, l'importance n'est pas employée dans le sens de Kiesler (1971) qui y attribue un aspect interne puisque évaluée en fonction des attitudes de la personne. Pour Joule et Beauvois (2009), l'importance de l'acte se définit de manière externe en fonction d'indicateurs. Elle comprend premièrement les conséquences de l'acte. Il s'agit des répercussions de l'émission d'un acte. Le second facteur est le coût de l'acte. Une personne est plus engagée quand elle réalise un acte coûteux qui demande certains efforts, plutôt qu'un acte anodin. Par exemple, pour Joule et Beauvois (2002), une personne sera plus engagée dans un comportement d'entraide après avoir prêté sa voiture qu'après avoir prêté son stylo. Il est plus facile de prêter son stylo qui est somme toute un acte assez banal que sa voiture qui est un bien plus coûteux. Autre exemple, un scripteur sera plus engagé si la production de brouillon lui permet de réussir son devoir et si celui-ci aura nécessité de sa part un effort, un travail de retour sur l'écrit. Ce facteur adopte alors un caractère objectif dont l'appréciation est externe. Par ailleurs, il peut tout aussi bien revêtir à la fois un caractère subjectif : prêter une voiture alors que l'on en dispose de cinq ne relève pas du même engagement qu'une personne ayant réalisé une économie longue et laborieuse où chaque sou économisé avait son importance. Mais les auteurs ne se tournent pas pour autant vers un aspect interne. S'il peut se présenter par des valeurs subjectives, celles-ci restent malgré tout objectivables. Il suffit de disposer des informations nécessaires.

### 1.3.2 Les raisons de l'acte

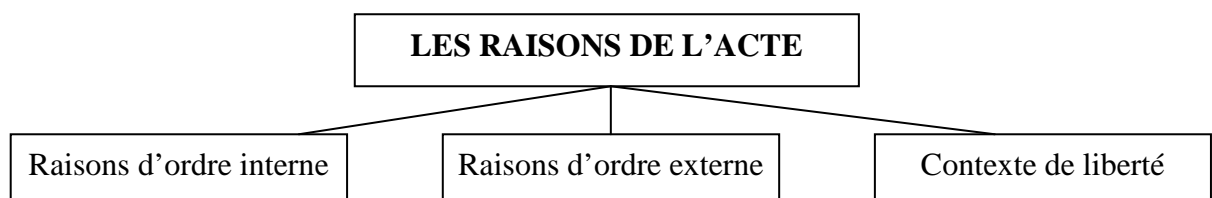


Schéma 4 : Facteurs d'engagement (raisons de l'acte) selon Joule et Beauvois (2009)

Par raisons de l'acte sont entendues les justifications, les explications de la réalisation du comportement.

*Les raisons d'ordre externe.* Les raisons d'ordre externe sont reconnues pour être désengageantes. Il s'agit généralement dans les recherches des punitions et récompenses. D'ailleurs, pour Cialdini (2004) un des continuateurs de Kiesler, nous acceptons intérieurement la responsabilité d'un comportement lorsque nous pensons l'avoir choisi. En d'autres termes, quand nous estimons être libres de pression extérieure. Les récompenses et les punitions jouent ce rôle de pressions externes puisque l'engagement est attribué à une menace ou un avantage. Il est de ce fait inutile de promettre une forte récompense ou punition pour qu'un sujet agisse ; il faut le rendre responsable. Si peu de temps après son engagement, une personne réfléchit sur les raisons de son action, les pressions rencontrées joueront le rôle de justifications. Par exemple, si l'on demande à une personne de prononcer un discours en faveur d'une cause écologique moyennant un dédommagement pécunier, celle-ci sera moins engagée qu'une autre acceptant d'exprimer ce discours sans compensation. Il en va de même pour un scripteur qui réalise un brouillon de son propre chef ou s'il répond à une exigence de son enseignant. Dans le premier cas, le scripteur sera plus engagé que dans le second. L'explication vient de ce que l'engagement relève de la personne et non de l'attraction de la rémunération ou de l'obligation. Dans ce dernier cas, l'engagement est minimisé puisque légitimé par l'intérêt ou la prescription.

Bien souvent, ont été testés les effets des récompenses et punitions. A titre illustratif reprenons une expérience de Kiesler & Sakumura (1966). Les étudiants étaient rémunérés un ou cinq dollars pour enregistrer un discours consistant avec leurs croyances au sujet de l'abaissement de l'âge légal de vote à 18 ans. Les résultats indiquent que les étudiants ayant perçu une indemnisation moindre pour effectuer un acte consonant avec leurs attitudes ont, lors de la communication contre-attitudinale, présenté une plus grande résistance. Les sujets de la condition rémunération d'un dollar ont perçu une moins forte justification externe pour l'enregistrement de leur discours. La conséquence qui en découle est que les étudiants les moins payés étaient davantage convaincus que ce qu'ils disaient représentaient leur véritable opinion, « ils montraient une attitude personnelle plus extrême que ceux payés cinq dollars qui ont vraisemblablement attribué leur comportement à la large compensation financière » (Kiesler, Roth & Pallak, 1974, p. 705, *trad. pers.*). Ainsi,

quand un sujet « était payé très peu pour enregistrer le discours, le discours devait représenter l'opinion du sujet [...]. D'un autre côté, les sujets de la condition cinq dollars infèrent la motivation de l'enregistrement du discours à l'aspect financier » (Kiesler, 1971, p. 42, *trad. pers.*). Pour les sujets les moins rémunérés, la justification externe de l'acte s'avérait moins forte et donc plus engageante. En conséquence, l'engagement est d'autant moins important que les raisons d'ordre externe sont nombreuses.

Dans les raisons externes justifiant la réalisation d'un acte, sont également à prendre en compte les raisons fonctionnelles qui y ont menées. Ces pressions extérieures prennent la forme de « raisons purement fonctionnelles et qui peuvent être le plus souvent formulées en terme de moyen/but » (Joule et Beauvois, 2009, p. 69). Dans ce cas, la personne sera moins engagée si l'acte à émettre constitue une condition *sine qua non* pour atteindre un objectif.

*Les raisons d'ordre interne.* A *contrario* des raisons d'ordre externe, les raisons internes forment des facteurs d'engagement par le rapprochement entre le sujet et son acte. Plus elles sont nombreuses, plus grand est l'engagement. L'invocation de la raison : « j'ai réalisé un brouillon parce que je l'ai décidé et cela d'autant plus que je suis un élève méticuleux, qui travaille et retravaille ses productions avant de les soumettre à évaluation » sera plus engageante que « j'ai réalisé un brouillon parce que cela fera plaisir à mon professeur ». Et si d'aventure, les raisons internes ne paraissaient, il ne reste plus qu'à les susciter. Et pour cela, rien de plus simple, une courte phrase suffit. Mme Holle, enseignante, se trouve à surveiller la rédaction de ses élèves. Elle s'arrête un instant devant l'un de ses étudiants qui laborieusement élabore et réélabore son texte au brouillon se présentant comme un amas de ratures. Elle s'exprime alors : « ah bravo ! Ton travail sur ce texte est remarquable, tu dois certainement être quelqu'un d'appliqué ». Et voici comment éveiller une raison d'ordre interne. Il s'agit dès lors pour l'individu de trouver les justifications de son acte en lui-même et de s'en attribuer la cause.

*Le contexte de liberté.* Pour élaborer des raisons internes, l'importance du sentiment de liberté que doit ressentir la personne est notée. Le contexte dans lequel l'individu s'engage doit lui accorder un statut de sujet « libre », c'est-à-dire qu'il doit avoir le sentiment d'agir librement même si tel n'est pas le cas. Pour créer ce sentiment, il suffit de préciser à la personne qu'elle est libre d'accepter d'agir en débutant la demande par la phrase « vous êtes libre d'accepter ou de refuser » (Pascual, 2002). Par ce sentiment de

liberté, un individu accepte intérieurement l'accomplissement de l'acte. Il s'estime responsable de son comportement. En ayant le sentiment d'agir en « toute liberté », la personne ne peut s'attribuer qu'à elle-même sa décision et les conséquences qui découlent de son acte. Il sera de ce fait plus engagé puisqu'il ne trouvera aucune légitimation de son comportement en dehors de lui-même. En effet, « si le sujet n'arrive pas à trouver des causes externes suffisantes pour exécuter son acte, il attribuera une attitude consistante à son comportement » (Kiesler, Roth & Pallak, 1974, p. 705, *trad. pers.*).

Un contexte de liberté agit vers un engagement fort. Ce facteur d'engagement est le plus mis en avant lors des techniques de manipulation. Il est LE facteur incontournable pour quiconque souhaite engager une personne dans un acte. D'abord élément situationnel favorisant la dissonance (Freedman & Fraser, 1966), il devient avec Kiesler (1971) un facteur d'engagement pour aboutir avec Joule et Beauvois (2002, 2009), accrédité par de nombreuses expériences, à une condition *sine qua non* à l'engagement.

A travers la théorie de l'engagement, la situation va amener une personne à réaliser des actes qu'elle n'aurait pas émis d'elle-même. La question que l'on se pose est : qu'en est-il des retombées de l'engagement une fois l'acte accompli ?

## *1.4 Les effets de l'engagement*

### 1.4.1 Dans les actes non problématiques

Signer une pétition ou rédiger un texte défendant une cause à laquelle nous croyons, donner une pièce de monnaie à un mendiant croisé au détour d'une rue, l'heure ou encore accepter de placer un autocollant de prévention routière sur son pare-brise lorsque l'on habite non loin d'une école à proximité d'une voie fréquentée, sont autant d'actes pour celui qui l'émet non problématiques, c'est-à-dire en accord avec ses attitudes ou anodins au vu de leur simplicité. Mais ces « petits actes » n'en sont pas pour autant dénués d'effets. Ils engagent celui qui les aura commis dans un processus d'engagement aboutissant à des conséquences dont on ne peut intuitivement soupçonner la portée.

- **Le premier aspect des effets de l'engagement dans des actes non problématiques concerne la résistance au changement.** En produisant des actes non problématiques dans un contexte d'engagement, nous influençons nos attitudes dans le sens d'une consolidation et d'une plus grande résistance lorsque nous aurons à faire face à une information contre attitudinale. C'est ainsi que « l'engagement dans un acte est un facteur augmentant la résistance à la persuasion » (Girandola, 2003, p. 159).

Kiesler & Sakumura (1966), se sont intéressés aux effets d'un engagement dans un acte non problématique. Selon eux, le degré d'engagement est inversement proportionnel au montant de la récompense : moins l'individu est rémunéré, plus il est engagé et plus ses attitudes seront résistantes en cas d'attaque postérieure. L'expérience mise à l'épreuve concerne l'abaissement de l'âge légal du vote à 18 ans. Il était demandé aux sujets de lire un texte faisant l'éloge ou non de cette proposition pour un enregistrement mentionnant leur identité allant dans le sens de leur attitude initiale. Les étudiants étaient rémunérés et répartis en deux groupes : les uns recevaient pour indemnisation la somme d'un dollar et les autres, 5 dollars. Un peu plus tard, ces mêmes étudiants étaient soumis à une forte contre-propagande. Pour cela, ils étaient obligés de lire un texte récusant leur attitude. Juste après cette lecture, l'attitude était à nouveau mesurée. Kiesler & Sakumura (1966) constataient que les sujets les mieux rémunérés étaient davantage influencés par la lecture de la contre-propagande et plus nombreux à modifier leur attitude dans le sens du tract allant à l'encontre de leur opinion. Les sujets les moins rémunérés présentaient une plus grande résistance de leurs attitudes à la contre-communication. Ils en vinrent à conclure que plus la récompense est faible pour un acte non problématique, plus le sujet est engagé et plus grande sera la résistance aux attaques.

- **Le second se manifeste par une extrémisation des attitudes.** Kiesler (1977), reprenant la réalisation d'un premier acte non problématique suivi d'une communication contre attitudinale au sujet du principe de cogestion (étudiant/enseignant) des programmes d'enseignement, s'intéresse aux effets de l'engagement si l'attaque communicationnelle intervient après ou avant l'acte engageant. Pour cela, les participants étaient répartis en deux groupes. Dans le premier, la séquence débutait par la rédaction de l'essai consonant avec leurs attitudes et se poursuivait par la lecture ou l'écoute d'une

communication contre attitudinale. Dans la seconde condition, la rédaction de l'essai intervenait postérieurement à la communication contre attitudinale. Chaque situation se caractérisait par une rémunération de 0,50 dollar ou de 2,50 dollars. Les résultats indiquent une variation de l'attitude pour l'ensemble des étudiants participants à l'expérience à condition que l'acte non problématique (la rédaction de l'essai) intervienne avant la contre communication. Dans cette condition, les sujets les plus rémunérés et les moins rémunérés se différencient au vu du sens du changement de leur attitude. Les sujets les plus rémunérés ont été davantage influencés par la lecture de la contre-propagande et leur attitude s'est déplacée dans le sens de celle-ci. Les sujets les moins rémunérés, quant à eux ont modifié leur attitude dans le sens d'un renforcement. Après l'expérience, ils étaient encore plus favorables à la co-gestion des programmes d'enseignement qu'ils ne l'étaient auparavant. En revanche, la rémunération n'a eu aucun effet sur l'attitude lorsque la contre propagande se déroulait avant la rédaction de l'essai.

Parallèlement à cette plus grande résistance des cognitions, il a été observé des « effets boomerang » chez des sujets engagés dans des actes non problématiques et exposés à des « agressions idéologiques » (Joule et Beauvois, 2009, p. 75). Leur attitude initiale s'est modifiée en se radicalisant vers une extrémisation des opinions allant dans le sens contraire à la contre-propagande.

Ces différents résultats accréditent l'hypothèse de Kiesler & Sakumura (1966) selon laquelle, « si l'acte est consistant avec le système de croyances antérieur, alors l'engagement dans cet acte rend le sujet plus résistant à une attaque ultérieure de ses croyances » (p. 349, *trad. pers.*). Kiesler (1977) explique cette résistance en cas d'engagement fort par « (a) diverses cognitions apparentées sont plus saillantes, et (b) un changement pourrait être potentiellement plus perturbateur à l'organisation de ces cognitions » (p. 65, *trad. pers.*). Ces expériences, outre la plus grande résistance des attitudes face à une attaque en cas d'engagement, mettent également en avant l'effet de justifications externes sur l'engagement pouvant l'amoinrir voire l'annuler (Joule et Beauvois, 2009).

- **Stabilisation et résistance du comportement.** Pour illustrer ce phénomène de persévération, nous pouvons également rappeler l'expérience de Cialdini, Cacioppo, Basset & Miller (1978) qui met en scène l'engagement des sujets par le biais de décisions et caractérise la technique de l'amorçage. L'expérience consistait à amener des étudiants à choisir parmi deux tests, le moins attractif pour eux. Il faut savoir qu'aux Etats-Unis, les étudiants en psychologie ont pour obligation de participer à des expériences de leur université afin de capitaliser un certain nombre de crédits d'heures dans le but de valider leur année. Dans leur protocole, chaque test était indemnisé sous la forme de crédits d'heures. Le test A faisait bénéficier les étudiants d'un crédit de deux heures. Cependant il était bien moins attractif que le test B. Malheureusement, ce dernier ne donnait droit qu'à une seule heure de crédit. Le dilemme était là : ou l'étudiant orientait son choix vers le test offrant le plus d'heures au détriment de l'intérêt ou il favorisait l'attrait du test sans privilégier le nombre de crédits d'heures. Deux situations avaient été mises en place. Dans la première, les étudiants pouvaient choisir en toute liberté le test qu'ils préféraient (situation de libre décision). La seconde était une situation de « décision forcée ». Le chercheur conseillait très fortement aux sujets de choisir le test le moins attractif, mais leur octroyant plus d'heures. Une fois leur décision prise, il leur était annoncé que finalement, les différences de crédits d'heures n'étaient plus valables et que les deux tests correspondaient à une heure de crédit. A ce moment, on leur demandait d'exprimer à nouveau un choix définitif compte tenu de la modification.

75 % des sujets ayant choisi le test A en premier dans la condition de libre décision persévèrent dans leur choix. Cialdini & al (1978) expliquèrent ce résultat en se basant sur « l'effet de gel » de Lewin (1947) et sur la persévération dans une décision. Les étudiants ayant déjà pris une première décision sont moins enclins à changer de test puisque l'information concernant le changement de crédit d'heure n'est révélée qu'après cette prise de décision.

L'autre facteur explicatif de ce résultat concerne les conditions d'émission de la décision. Les sujets ne subissent aucune pression extérieure, leur décision relève entièrement de leur libre arbitre. Nous pouvons constater que cette situation s'apparente à



la notion de sentiment de liberté qui constitue un facteur supplémentaire dans la persévération du premier choix.

- **Réalisation de nouveaux comportements plus coûteux.** Si les effets de l'engagement dans un acte non problématique ne sont pas minimes au niveau cognitif, le comportement n'en est pas épargné. Réaliser un acte non problématique amène également à modifier le comportement à venir : « on sait aujourd'hui que l'émission en toute liberté d'un acte peu coûteux rend plus probable l'émission ultérieure d'actes plus coûteux qui s'inscrivent dans sa continuité » (Joule et Beauvois, 2002, p. 88). Et c'est ce qu'il advint à quelques ménagères de Palo Alto en Californie. L'expérience de Freedman & Fraser (1966) faisait intervenir une personne du comité de prévention routière auprès des habitants du quartier afin d'obtenir leur accord pour placer un autocollant incitant à la prudence au volant soit sur une fenêtre de leur maison soit sur le pare-brise de leur voiture. La requête paraissant si minime, presque tous les sujets avaient accepté. Deux semaines plus tard, un autre volontaire se présentait à ces foyers pour leur proposer d'installer dans leur jardin un panneau inesthétique en faveur de la sécurité routière. Elles étaient 76 % à accepter cet hideux et immense panneau alors qu'en temps « normal » elles n'étaient pas même 20 % à donner leur accord. La raison de cette différence se trouve au niveau de l'accord donné par ces ménagères pour apposer un petit autocollant. En toute innocence, c'est par cette requête anodine (mettre un autocollant incitant à la prudence au volant, et d'ailleurs qui pourrait bien refuser un geste si simple), qu'elles étaient disposées à en accepter une autre plus importante comme l'installation d'un panneau.

- **Généralisation à d'autres comportements.** Pour illustrer cet aspect, nous prendrons à titre d'exemple, l'expérience de Kiesler, Mathog, Pool & Howenstine (cité par Kiesler, 1971). Elle concernait des étudiantes du campus de New Haven enclines à ce qu'une information sur le contrôle de naissances soit diffusée dans les high schools. Une partie de ces jeunes filles était sollicitée pour apposer leur signature sur une pétition visant à promouvoir ce type d'information (acte non problématique). Le lendemain, l'ensemble de ces étudiantes trouvait à la porte un tract réprimant vivement toute information du contrôle des naissances dans les high schools (communication contre-attitudinale). Ensuite, cette population de l'échantillon recevait à leur domicile un enquêteur leur posant des questions sur la vie communautaire du campus. A ce moment, la position en faveur de l'instauration d'informations sur le contrôle des naissances était à

nouveau recueillie. L'entretien s'achevait en leur demandant si elles accepteraient de participer à quelques activités militantes comme la distribution de tracts ou encore la réception d'appels téléphoniques. Il ressort des résultats que les jeunes filles ayant signé la pétition modifient leurs opinions dans le sens d'une attitude encore plus favorable à l'instauration de l'information dans les high schools mais aussi qu'elles sont plus volontaires à s'investir dans des activités militantes que les autres étudiantes n'ayant pas signé cette pétition.

Une autre expérience illustrative concerne celle d'Uranowitz réalisée en 1975. Il est demandé à des ménagères californiennes en train de faire leurs courses dans un centre commercial de surveiller le sac à provision de l'enquêteur. Deux situations sont testées. Dans la première, l'enquêteur fait mine d'avoir perdu un dollar et demande à une passante au hasard de surveiller son sac pour le retrouver. Dans l'autre, les circonstances sont identiques, mais à la place d'avoir perdu un dollar, l'enquêteur indique avoir perdu son portefeuille. Cette variante permet de jouer sur la force de la justification se révélant faible dans la première condition (un dollar) et forte dans la seconde (le portefeuille). Une fois que ces femmes acceptaient de surveiller le sac, l'enquêteur disparaissait. Quelques minutes s'écoulaient, puis il revenait en prétendant avoir retrouvé son dollar ou son portefeuille. Peu de temps après avoir rendu ce service, ces mêmes sujets se retrouvaient face à un second expérimentateur dont un paquet tombait « malencontreusement » de son sac et feignait ne pas le voir chuter.

Dans la condition contrôle, 35 % des ménagères observées ont prévenu le second expérimentateur, 80 % dans la condition de faible justification (un dollar) et 45 % dans la condition de forte justification (le portefeuille). Uranowitz (1975) analyse les résultats en faisant correspondre une forte justification à une forte pression. En effet il est quasiment impossible pour une personne de refuser d'aider quelqu'un qui vient de perdre une forte somme d'argent et estime ne pas avoir le choix. A l'opposé, la faible justification correspond à une faible pression et les sujets ne se considèrent pas comme étant dans l'obligation de surveiller le sac du chercheur. Ils pensent avoir le choix de l'aider ou non et de ce fait l'impression d'agir librement. Ainsi, ces personnes sont plus engagées que les premières. Elles sont plus disposées à rendre un nouveau service qui apparaît comme un prolongement du premier réalisé quelques minutes auparavant.

Transposons ces effets à l'objet de cette recherche. Pour un scripteur dont la réalisation de brouillon n'entraîne pas de positionnement problématique, il devrait être observé une confirmation de l'attitude initiale en cas de contre-communication, voire une extrémisation de la position en se montrant encore plus favorable envers le brouillon qu'il ne pouvait l'être initialement. S'observerait en outre, une continuation de ce comportement (stabilisation) ainsi que la réalisation de brouillons non seulement réservée à un devoir scolaire mais aussi à des écrits personnels (généralisation à d'autres comportements).

A travers ces exemples, nous venons de voir quelles étaient les conséquences tant sur le plan comportemental que sur le plan cognitif des actes non problématiques. Cependant, il nous arrive d'émettre des actes que nous ne souhaitons pas réaliser, voire contraires à nos attitudes. Dans ce cas qu'en est-il des retombées de nos actions ?

#### 1.4.2 Dans les actes problématiques

- Au niveau cognitif : ajustement de l'attitude à l'acte

Devoir manger un plat qui nous semble peu ragoûtant tel que des vers de terre, des sauterelles, rédiger un essai contre nos positions idéologiques et de la sorte défendre une cause en laquelle nous sommes opposés, réaliser une tâche aussi rébarbative que peu intéressante ; ou encore se priver de boisson lorsque l'on ressent la soif, de tabac pour des fumeurs, ne pas s'amuser avec un jouet qui semble très intéressant, etc. La similitude entre chacun de ces exemples est de mettre en scène un acte que l'individu n'aurait pas de lui-même effectué puisque à l'encontre de ses opinions, attitudes, motivations : un acte problématique. Envers ce type d'actes, Kiesler & Sakumura (1966) émettent l'hypothèse suivante : « si l'acte est inconsistant avec le système de croyances antérieur du sujet, alors l'engagement dans un tel acte agit comme une force sur le sujet pour qu'il change ses attitudes vers une consistance à l'acte » (pp. 349-350, *trad. pers.*). L'inconsistance se révèle en tant que force d'action, amène à un changement d'attitude.

Afin de saisir les effets de l'engagement dans des actes problématiques, nous présenterons l'expérience de Cohen (1959, présentée dans l'ouvrage de Brehm & Cohen, 1962). Cette recherche a eu lieu peu de temps après une affaire opposant la police à des manifestations estudiantines. Manifestations qui avaient été fortement réprimées par les forces de l'ordre afin de les contrôler. Les étudiants avaient alors, en masse, considéré cette

intervention comme injustifiée. Dans une situation expérimentale de soumission, ils étaient amenés par l'expérimentateur à rédiger un texte au cours duquel il devait prendre une position favorable quant aux actions de la police et justifier leur intervention. Les étudiants, en contre partie, percevaient une indemnisation sous forme d'une rémunération d'un demi-dollar, d'un dollar, de cinq dollars ou de dix dollars. Une fois l'essai mis sur papier, les étudiants exprimaient leur attitude envers l'intervention policière. Là, les réponses furent divergentes. Plus la rémunération était faible et plus les étudiants estimaient que le concours de la police s'avérait légitimé. Les étudiants rémunérés à la hauteur de dix dollars, conservèrent leur position tandis que les moins indemnisés financièrement avaient modifié leur attitude pour considérer « l'intervention de forces de l'ordre "assez justifiée" ! » (Joule et Beauvois, 2009, pp. 82-83). Cette expérience est similaire à celle de Beauvois, Michel, Py, Rainis, Somat (1996) ou encore de Festinger & Carlsmith (1959) où l'acte problématique était une tâche fastidieuse. Une fois de plus, l'attitude allait dans le sens d'une activité considérée comme plus intéressante en cas de moindre rémunération.

Des résultats similaires ont été observés dans le cadre d'une interdiction (Aronson & Carlsmith, 1963 ; Freedman, 1965). Un jouet fortement intéressant pour un enfant lui était interdit par un expérimentateur. Cette interdiction était assortie d'une forte ou faible menace. Ce sont pour les enfants dont l'interdiction était la moins prégnante qui s'abstenaient de s'amuser avec le jouet tant attirant en l'absence de l'expérimentateur, ainsi que plusieurs jours après pour finalement aboutir à une dépréciation du jouet.

La rémunération ou l'interdiction jouent un rôle de justification pour l'émission d'un acte. Plus elles sont importantes et plus elles font accepter à l'individu son comportement. Plus la récompense et l'interdiction sont élevées, plus elles occultent les conditions de réalisation de l'acte. En d'autres termes, plus une personne est récompensée ou menacée d'un interdit, moins elle est engagée et moins les effets se feront sentir. L'importance des récompenses et punitions dans le cadre d'un engagement dans un acte problématique agit à affaiblir le degré d'engagement.

Par l'engagement dans des actes problématiques, nous pouvons constater que, tout comme pour les actes non problématiques, un effet sur les attitudes, pour peu que l'émission prenne forme dans un contexte de liberté, est entraîné. En réalisant des actes contraires aux désirs, motivations, etc., ils ne correspondent plus au domaine cognitif.

D'où un ajustement *a posteriori* des attitudes pour les rendre plus conformes aux actes émis : « les gens, petits ou grands, modifient après coup leurs attitudes ou leurs motivations afin de les rendre plus conformes à ce qu'ils ont pu faire ou à ce qu'ils se sont interdits de faire » (Joule et Beauvois, 2009, p. 85). En d'autres termes ils rationalisent leur conduite (nous aurons l'occasion de développer ces propos ultérieurement). Le sujet « ne se contente pas de se soumettre en faisant exactement ce qu'on attend de lui, il rationalise de surcroît sa soumission en adoptant après coup les idées ou les motivations les plus aptes à justifier sa conduite. Et il n'est pas exclu qu'il intériorise du même coup les conditions objectives de sa soumission » (Joule, 1993b, p. 433). Selon Joule (1993b), la rationalisation d'un acte problématique correspond au phénomène de consolidation des attitudes des actes non problématiques.

Ces résultats peuvent être expliqués à la lumière de la théorie de Festinger (1957) : la dissonance cognitive (nous y reviendrons plus en détails au chapitre suivant).

#### -Au niveau comportemental

- **Stabilisation et résistance du comportement.** Mais les effets de l'engagement dans des actes problématiques ne se limitent pas qu'à des effets cognitifs. Les effets comportementaux ne sont pas pour autant en reste. Reprenons pour cela l'expérience de Freedman (1965). Suite à la seconde mesure de l'attitude de l'enfant envers le jouet qu'il avait désigné comme fort intéressant, il est apparu plusieurs jours après, lors d'une nouvelle confrontation, que sa privation perdurait et ce, malgré les propos de l'expérimentateur lui permettant de s'amuser avec l'ensemble des jouets à sa disposition, y compris celui interdit antérieurement. De la sorte, et conjointement au changement d'attitude observé (la dépréciation de l'attrait du robot), découle un comportement : l'évitement. Ainsi, « les effets comportementaux sont donc expliqués par des changements cognitifs » (Joule, 1989, p. 21). Dans le cas des effets de l'engagement dans des actes problématiques, la réitération d'un même acte est possible pour peu que celui-ci ait été réalisé dans un contexte de liberté. En ayant émis un comportement problématique en situation de liberté, un individu est donc davantage prédisposé à émettre des actes allant dans le même sens : « encore une fois, les personnes disposant de peu de justifications (celles, par exemple, s'étant vues offrir les plus faibles récompenses) ne se contentent pas

de rationaliser leur privation en trouvant celle-ci plus facile que les autres. Au terme de la privation, elles se comportent exactement comme si elles avaient moins faim, moins soif, comme si elles avaient moins envie de fumer, etc. » (Joule et Beauvois, 2009, p. 88).

- **Réalisation de nouveaux comportements plus coûteux.** A ce sujet la privation de tabac nous en donne une illustration. Beauvois, Joule et Brunetti (1993) rapportent une expérience où des fumeurs étaient amenés à se priver de tabac pour une durée de 18 heures lorsqu'ils se présentaient au laboratoire. Au même moment, la proposition de participer à une expérience ultérieure leur était formulée en leur indiquant qu'à cette occasion, la privation serait plus longue (six jours). Et les sujets ayant eu une première privation de tabac de 18 heures étaient plus nombreux à accepter la seconde que des fumeurs, à qui l'arrêt de tabac de plusieurs jours était formulé directement.

- **Généralisation à d'autres comportements.** Cet autre aspect des effets comportementaux se retrouve à travers l'expérience de Beauvois (2001) qui concernait des enfants. A ces derniers, un expérimentateur se présentait comme un chercheur menant une étude concernant les goûts des enfants. Il leur laissait le choix de participer ou non à la recherche consistant à tester une soupe peu ragoûtante, autrement dit à s'engager dans un problème car contre-motivationnel. Les enfants étaient ensuite menés à une table où une soupe aussi peu attrayante par son aspect que son odeur les attendait. La semaine suivante, se présente à nouveau l'expérimentateur qui leur demande cette fois de tester des aiguilles de piqûres censées rendre la vaccination moins douloureuse. Cette nouvelle demande permet d'apprécier la généralisation de l'engagement à d'autres comportements. Et ce sont alors 70 % des enfants de la condition expérimentale (c'est-à-dire ayant testé la soupe peu appétissante) qui acceptèrent de tester ces piqûres contre 25 % des enfants de la condition contrôle (demande de test des piqûres immédiate).

Pour résumer, sur le plan comportemental, les conséquences sont similaires à celles observées dans le cas d'actes non problématiques : stabilisation, production de nouveaux comportements. Au regard des attitudes, l'engagement dans des actes problématiques aboutit à un changement d'attitude et à leur rationalisation. Dans ce cas, si les brouillons revêtent un caractère problématique pour les scripteurs, seraient observés : une évolution de l'attitude se montrant plus favorable envers ces écrits (ajustement de l'attitude), la réalisation de brouillons lors de prochains devoirs rédactionnels (stabilisation du comportement) et lors de travaux d'écriture personnels (généralisation).

### 1.4.3 Identification de l'acte

Pour que l'engagement produise quelque effet, il importe de lier l'individu à ses comportements. Il importe en outre, que le sujet identifie (Wegner & *al*, 1984) l'acte comme « représentatif d'une catégorie d'actes » (Joule et Beauvois, 2009, p. 91). Engager une personne consiste également à s'attacher à la perception de l'acte. Un scripteur pour écrire un texte débute un travail au brouillon. Que celui-ci catégorise son acte comme un acte de respect des attentes de l'enseignant ou comme un acte opératoire de stratégie rédactionnelle, va aboutir à des résultats différents. Dans un cas, le scripteur sera plus enclin à poursuivre son comportement de soumission à l'autorité et à réitérer d'autres actes allant dans le sens des volontés de l'enseignant, et dans l'autre cas, il est fort probable que lorsque le scripteur se trouve face à n'importe quel travail de production textuelle, il réalise antérieurement un brouillon avant de fixer une version définitive.

L'identification de l'acte a fait l'objet d'approfondissements empiriques (Kiesler & *al*, 1969). Il s'agissait pour des sujets d'apporter de l'aide à un expérimentateur pour une étude sérieuse afin d'inciter des passants à signer une pétition pour combattre la pollution atmosphérique (acte non problématique). Un compère, présent parmi les sujets de l'expérience, indiquait à certains qu'il acceptait de réaliser cet acte non pas parce qu'il avait à convaincre des gens, mais parce qu'il y « croyait véritablement. Je crois que c'est une chose importante » (Kiesler & *al*, 1969, p. 323, *trad. pers.*). Pour les autres, il soulevait l'importance et l'intérêt de l'expérience. Le compère, rendant saillant l'identification de l'acte en tant que reflet des positions personnelles du sujet pour le premier et non dans le second. Les effets de l'engagement ne se firent pas attendre. Pour les sujets dont l'acte relevait de leur opinion, leur opposition à la pollution atmosphérique s'était renforcée alors que pour les autres, aucun changement ne fut observé. Les premiers sujets, « après avoir accepté le lien entre comportement et croyance que le compère établissait, devenaient plus extrêmes dans leurs croyances » (*ibid.*, p. 325, *trad. pers.*). L'identification de l'acte affecte également des conduites postérieures. Les personnes pour lesquelles l'acte engageant s'avérait représentatif de leurs opinions étaient plus disposées à se porter volontaires pour une nouvelle tâche similaire que les sujets de la justification externe. Changement d'attitude et émission de nouveaux comportements allant dans le même sens sont à nouveau observés.

## *1.5 Engagement, brouillon et limite des facteurs d'engagement*

### 1.5.1 Les brouillons à travers le prisme des facteurs d'engagement

A partir de l'approche des brouillons développée dans la partie précédente, nous allons les soumettre à l'examen des facteurs d'engagement déterminés plus haut.

-La déclaration de liberté. Ici et de premier abord, le sentiment de liberté est très faible puisque réaliser un brouillon relève souvent d'une obligation scolaire : 90 % des enseignants l'exigent et cela d'autant plus qu'il fait partie depuis 1992 des programmes d'enseignements de l'école primaire, enseignement renforcé par les instructions de 2002 et 2003 et depuis 1996 pour l'enseignement secondaire (Chervel, 1995b ; Boré et Huyn, 2004). Soit le professeur demande explicitement aux élèves d'en produire, soit la demande est sous-entendue par le contexte : les enseignants étant favorables à la production de brouillons, les scripteurs agissent comme tel au vu du contrat didactique. Ils se trouvent en quelque sorte contraints ou du moins, fortement incités. Cette demande est parallèlement fort bien respectée puisque 92 % des élèves affirment en faire (Penloup, 1994). Dans ce cas, « l'injonction "il faut faire un brouillon" semble donc entendue de manière unanime, et cette absence de distance entre la demande de l'enseignant et la pratique des élèves a de quoi réjouir au premier abord » (Penloup, 1994, p. 13). Nous pourrions par la suite constater que le sentiment de liberté se présente comme davantage complexe.

-Le caractère public ou privé. Le brouillon est un texte qui s'efface au profit de la version définitive. Si cette dernière donne prétexte à lecture par autrui, rares sont les situations où les brouillons font l'objet d'une présentation (hormis quelques écrivains dont les brouillons sont exposés). Ils ne sont pas destinés à être lus par une autre personne que le scripteur et sont d'ailleurs considérés comme un écrit pour soi (Anis, 1983 ; Grésillon et Lebrave, 1983 ; Alcorta, 1997 ; Grésillon 2002), intime et protégé (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Dans le cas où le brouillon fait l'objet d'un relevé par le professeur et où le caractère privé de l'acte est conduit vers un caractère public, il est utilisé comme moyen didactique pour amener un processus de révision efficace. Et justement, de cette mise en public, il perd aux yeux de son auteur le statut de brouillon, pour devenir un écrit comme un autre (Penloup, 1994). Le brouillon reste un texte du scripteur pour le scripteur. Le caractère anonyme y est également prégnant car si toutes les copies remises au professeur



comportent bien le nom et le prénom de l'auteur, ce n'est le cas qu'extrêmement rare de celui du brouillon. Le brouillon reste un acte à l'abri des regards.

-Le caractère ambigu de l'acte. Le brouillon se révèle sous un double aspect. Il peut à la fois paraître comme non ambigu s'il est réalisé sur un document spécialement dédié à la préparation rédactionnelle tels un cahier de brouillon ou des feuillets se distinguant par leur forme, couleur, qualité etc. Aucun doute qu'un scripteur utilisant son crayon à papier pour rédiger un texte sur son cahier d'essai réalise un brouillon. Mais en même temps, le brouillon avant d'être considéré comme tel, est le seul texte qui vaille. Ce n'est que parce qu'il subit une modification qu'il acquiert ce statut (Bellemin-Noël, 1972).

-L'irrévocabilité de l'acte : cet autre facteur d'engagement est relativement peu présent dans le cadre de la réalisation des brouillons puisqu'une fois la copie remise, ils sont généralement mis dans la corbeille à papier. Ou encore, rien n'empêche le scripteur de déchirer sa feuille au cours de la production pour écrire directement son texte.

- Le coût de l'acte. Si dans un premier temps, le recours au brouillon se justifie pour faire face aux difficultés rédactionnelles, il n'en demeure pas moins un écrit coûteux pour celui qui le réalise. Le processus de révision enclenché par ses écrits est un processus coûteux cognitivement (Charolles, 1986 ; Hayes & Flower, 1986 ; Vigneau et al, 1997 ; Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Chanquoy et al, 2007). En tant qu' « attributeur externe » (Joule et Beauvois, 2009), nous pouvons dire que produire et réviser son texte est coûteux pour un scripteur. Par ailleurs, toujours en tant qu'attributeur externe, nous pouvons également inférer que réviser et modifier son texte possède un coût supérieur pour un scripteur possédant moins de compétences qu'un scripteur expert. En effet, l'expertise permet de réduire le coût cognitif de l'activité (Hayes & Flower, 1986 ; Vigneau et al, 1997 ; Chanquoy et al, 2007). Réviser et intervenir sur le brouillon vont ainsi entraîner le scripteur dans des actions difficiles (cf. partie 1, chapitres 2 et 4), et cela d'autant plus que celui-ci aura à modifier son texte.

- Les raisons de l'acte. Elles peuvent être à la fois externes, puisque le brouillon est produit sur injonction de l'enseignant (Penloup, 1994), mais aussi internes : le scripteur, malgré l'obligation de réalisation proférée, estime avoir recours à un brouillon car il y trouve une aide importante pour réaliser son travail écrit (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008).

- Le lien entre l'individu et son acte. Cette proposition, empruntée à la définition de l'engagement de Kiesler (1971 ; Kiesler & Sakumura, 1966 ; Kiesler, 1977)

est un paramètre pour lequel les expérimentateurs essaient de rapprocher le sujet de son acte. Dans le cas pratique des brouillons, cette dimension n'est pas seulement induite par la situation mais constitue une valeur intrinsèque de l'objet. Le lien entre le scripteur et le brouillon se place précisément dans les caractéristiques de l'objet qui en fait un écrit personnel témoignant de son auteur. Ici, le lien entre le brouillon et le scripteur est très fort. Il est tour à tour considéré comme le reflet et un révélateur du scripteur, une propriété, un lieu où le scripteur se fond dans un corps à corps avec le texte (Kadi, 2008) mais aussi un territoire de l'intime (Penloup, 1994), un écrit pour soi (Alcorta, 1997). Ces considérations font du brouillon, un écrit relié à son auteur au point de susciter un refus de le dévoiler (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Même imposé, le brouillon ne perd en rien de son aspect réflecteur du scripteur pour demeurer représentatif de celui qui le commet. Il est perçu comme le révélateur de son scripteur.

- La répétition de l'acte. Les scripteurs sont entraînés à partir du cycle trois de l'école primaire à produire des brouillons et sont régulièrement sollicités pour renouveler leur acte à chaque devoir rédactionnel réalisé dans un cadre scolaire.

### 1.5.2 Limites de la conception externe de l'engagement

Les brouillons passés à travers le filtre de la vision externe de l'engagement mettent en avant une situation où les facteurs caractérisent un engagement en mi-teinte. Il ne peut être considéré comme fort par le sentiment de liberté (alors même qu'il est reconnu comme le facteur le plus important), mais d'avantage à partir du coût de l'acte. En revanche, si l'on incorpore une perception kieslerienne, le degré d'engagement se trouve étoffé notamment par l'appréciation du lien qui unit le scripteur à sa production intermédiaire et l'importance que peut revêtir cet acte. Ce cas de figure laisse entrevoir une limitation des facteurs d'engagement de la conception externe appliquée aux brouillons où l'engagement ne serait déterminé qu'à partir des éléments situationnels objectivables par un attributeur externe. De part ses caractéristiques, son positionnement situationnel, etc. le brouillon est inclus dans une dimension personnelle qu'il fait resurgir et limite de la sorte la possibilité d'apprécier les facteurs d'engagement selon des informations seulement et strictement objectives et nécessite de prendre en compte un aspect personnel en supplément.

Par ailleurs, cette description des facteurs d'engagement adaptée aux brouillons pointe un autre aspect : leurs poids respectifs variables en fonction des situations d'émission des actes. Et il s'agit là d'une autre limite à la conception externe de l'engagement. Si d'un point de vue extérieur au sujet, il est possible de déterminer le degré d'engagement sans avoir recours aux considérations internes de cette personne, l'aspect cumulatif des facteurs d'engagement en fait une situation plus engageante pour celui qui réalise un acte. Mais l'additivité constitue-t-elle à elle seule un indicateur d'un engagement fort ?

Si certaines recherches apportent des éléments en ce sens (Leippe & Eisenstadt, 1994), d'autres y défont (Lecrique et Gosling, 2004). Il serait tout à fait probable que dans une situation, le sentiment de liberté soit un facteur d'engagement prépondérant alors que dans une autre situation, il s'agira davantage du coût de l'acte ou encore des raisons attribuées au comportement. Le poids dévolu à chaque facteur en fonction d'une situation, d'un individu et d'un acte est ainsi négligé. Les théoriciens de l'engagement n'ont pas pour autant établi une pondération des facteurs d'engagement afin de déterminer le degré d'engagement. Autrement dit, la non prise en compte de la spécificité de la situation d'engagement en fonction du sujet et de l'acte émis. Peut-on dans ce cas considérer qu'un scripteur parce qu'il aura réalisé un brouillon dans un contexte de liberté sera plus engagé qu'un autre ? Autre scripteur ayant produit de nombreuses réécritures et dont le coût d'un tel acte est fort important. Il semble intéressant de se pencher sur l'importance des facteurs d'engagement dans cette situation. Cette proposition repose sur une observation d'Alverson (1968, cité par Kiesler, 1971). A l'occasion d'une étude sur l'engagement des membres de la tribu Bantu dans l'industrie. Il conclut sa recherche en précisant que les facteurs d'engagement (présentement les différentes variables du coût de l'acte) revêtent une importance différente selon les individus et cela en fonction de la valeur accordée à chacun. En conséquence, il importe de prendre en compte l'importance que le sujet donne à chaque variable afin de saisir au mieux son engagement. Cette observation conduit le chercheur à intégrer une dimension personnelle de la conception des facteurs d'engagement et à limiter une estimation restreinte à un seul attributeur externe. En d'autres termes effectuer un retour à Kiesler.

Si nous avons pu précédemment étudier les effets de l'engagement, il importe à présent de centrer notre analyse sur chaque constituant de l'engagement et, en premier lieu,

les situations dans lesquelles il prend forme. Pour cette recherche, nous avons pu mettre en évidence le caractère d'imposition que revêt le brouillon de la part des enseignants tout comme les difficultés induites par la réalisation d'un tel écrit. Cette production intervient alors sur injonction. C'est pourquoi nous aborderons les contextes d'engagement.

## ***2. Des situations d'engagement et nature des actes problématiques***

Agir de manière contraire à ses idées, désirs, motivations, intérêts, capacités nous paraît difficile. Et pourtant, comment expliquer que certaines personnes se portent volontaires pour manger un ver de terre (Comer & Laird, 1975), que des enfants s'abstiennent de jouer avec un jouet qui les intéressent fortement (Aronson & Carlsmith, 1963), que des étudiants farouchement opposés à l'intervention des forces de police contre les manifestants estudiantins se trouvent à rédiger un essai vantant ses mérites (Brehm & Cohen, 1962) ou des écoliers écrire un plaidoyer en faveur d'un raccourcissement des vacances scolaires (Pavin, 1991) ? Et de manière plus quotidienne qu'un enfant se brosse ses dents chaque soir, que des employés portent une tenue de sécurité ou encore que des élèves recourent à un brouillon pour un travail rédactionnel ? Difficile ? Pas tant que cela. Souvenons-nous, à titre d'exemple de l'expérience de Milgram (1984) où des sujets délivraient des chocs électriques à un compère sous l'impulsion d'ordres.

Obtenir de tels actes indique qu'en temps « normal », une personne ne les aurait jamais réalisés. Cela suppose l'intervention d'un tiers, et plus précisément d'un tiers possédant une quelconque ascendance sur le sujet afin de l'amener à se comporter dans la direction souhaitée. Ce tiers serait par exemple un employeur, un scientifique, un parent, les forces de l'ordre, un formateur, un enseignant, bref une personne possédant sur l'individu une certaine autorité. Ainsi, disposer d'un peu de pouvoir pour soumettre autrui à ses exigences peut s'avérer largement suffisant. C'est pourquoi, la plupart des situations mettant en scène des actes problématiques prennent forme dans le cadre d'une soumission à une autorité. Ce sont ces différentes situations que nous allons exposer.

## *2.1 Soumission forcée ou induite et soumission librement consentie*

### 2.1.1 Soumission forcée ou induite

Les situations de soumission forcée ou induite et librement consentie ont été les plus employées dans les expériences relatives à l'engagement dans un acte problématique et le cadre de la dissonance cognitive. Le paradigme de la soumission forcée met en jeu des situations expérimentales où des sujets sont généralement amenés à produire des comportements répondant à des prescriptions d'obligation ou relatifs à des prescriptions d'interdiction. Dans le premier cas, il s'agit de réaliser des actes contraires aux attitudes (Mme Holle vante les mérites de l'école publique et va pour autant inscrire son enfant dans un établissement privé), motivations (réaliser une tâche rébarbative). Dans le second cas, le sujet est entravé dans le comportement souhaité et ne peut faire ce qu'il aurait souhaité : Mme Holle, après sa séance de gymnastique, ne pourra satisfaire sa soif due à l'effort ou, en tant que fine cuisinière et passionnée de gastronomie elle se voit interdire la préparation d'un met pour la prochaine réunion de famille.

Soumission forcée, expliquons-nous. Soumission, car le sujet réalise des actes allant à l'encontre de ses attitudes ou motivations qu'il n'aurait pas en temps « normal » commis. Forcée, car l'obtention de tels comportements se produit en fonction d'une pression extérieure. Pour amener les sujets à émettre de tels actes problématiques, ceux-ci vont généralement être contraints et en contre partie de leur participation se voient récompensés très souvent par le biais d'une rémunération plus ou moins importante (Festinger & Carlsmith, 1959 ; Brehm & Cohen, 1962 ; Kiesler & Sakumura, 1966) et d'autres menacés par une sanction plus ou moins forte (Aronson & Carlsmith, 1963 ; Freedman, 1965 ; Turner & Wright, 1965). Cette rétribution n'étant plus de mise dans les expériences actuelles mais amenée par un agent de pouvoir, il est aujourd'hui davantage fait référence à une situation qualifiée de soumission induite.

Festinger & Carlsmith (1959) ont ainsi soumis pendant une heure des personnes à réaliser une tâche très ennuyeuse. En l'occurrence, disposer sur un plateau douze bobines puis les retirer et ainsi de suite pendant une demi-heure. L'autre demi-heure était consacrée à une tâche tout aussi attrayante : tourner des chevilles (quarante-huit) d'un quart de tour en ne recourant qu'à une seule main. Suite à cette première épreuve, l'expérimentateur

propose au sujet contre rémunération (pour certains la somme de vingt dollars et pour d'autres un dollar), d'exposer à la personne suivante (qui n'est autre qu'un compère de l'expérimentateur) l'attrait de l'épreuve à subir, le plaisir à l'effectuer. Une fois cette présentation élogieuse faite, son attrait pour la tâche était mesuré. Les résultats indiquent que ceux qui ont perçu une moindre récompense avaient modifié le plus leur opinion : ils trouvaient plus de plaisir à la réaliser, l'ont jugée plus importante sur le plan scientifique et se sentent davantage prêts à participer postérieurement à d'autres expériences du même type, que les personnes récompensées à hauteur de vingt dollars.

Et que dire d'enfants à qui l'on interdit de jouer avec un jouet fort intéressant ? Aronson & Carlsmith (1963) se sont intéressés de près à des enfants de l'école maternelle à qui ils présentent des jouets et leur demande de les ordonner en fonction de leur préférence. Une fois le classement effectué, l'expérimentateur dispose dans la pièce un ensemble de jouets. Il invoque à l'enfant son absence momentanée et durant ce laps de temps, il pourra s'amuser avec tous les jouets sauf un en le désignant : le jouet classé en seconde position par les enfants. Dans une première situation, il assortissait son interdiction d'une forte menace : « si tu jouais avec je serai très en colère, je devrais prendre tous mes jouets et rentrer à la maison et je ne reviendrai jamais » (p. 585, *trad. pers.*) et dans l'autre d'une faible menace : « si tu joues avec, je serai très contrarié » (*ibid.* p. 585, *trad. pers.*). L'expérimentateur disparaissait dix minutes. Lors de son retour, il autorisait l'enfant à s'amuser avec tous les jouets présents, y compris celui frappé de l'interdiction. Pour finir, l'enfant devait à nouveau procéder à un classement de préférence des jouets. Et ceux dont la menace était légère avaient davantage déprécié le jouet interdit que ceux se trouvant dans un contexte de forte menace. Cette même expérience a été répliquée par Freedman (1965) à la différence que la seconde évaluation du jouet intervenait à une moyenne de 40 jours postérieurement à la première interdiction (faible ou forte selon le cas). Le but était d'amener des enfants à ne pas jouer avec un robot très attirant placé parmi d'autres jouets. Dans la première situation (menace et sanction de punition), les effets temporaires de l'interdit ont été retrouvés. Sitôt l'interdiction levée, le robot s'avérait être le jouet choisi et préféré et cela même plus de 40 jours après la première évaluation. Dans la condition de simple recommandation, le robot n'apparaissait plus comme aussi attractif lors des premières évaluations ainsi qu'à la seconde phase. Ces premières expériences mettent en

exergue un phénomène de la soumission forcée, moins l'individu est récompensé ou menacé et plus il change d'attitude envers le comportement problématique émis.

### 2.1.2 Soumission librement consentie

Si dans ces premières expériences le sujet est soumis par la situation à produire un comportement problématique, il se trouve également des sujets auxquels l'expérimentateur laisse entendre une certaine liberté d'action. Autrement dit, la possibilité d'accepter ou de refuser le comportement problématique. Le paradoxe se trouve là : dans une situation de soumission forcée, il est créé chez les individus devant émettre un acte problématique, un sentiment de liberté. Agir librement mais dans un contexte forcé : « tout se passe, dans cette situation – pour le moins singulière - comme si l'individu faisait librement ce qu'il n'aurait jamais fait sans qu'on l'y ait habilement conduit et qu'il n'aurait d'ailleurs peut-être pas fait sous une contrainte manifeste » (Joule et Beauvois, 2002, p. 82). Pour qualifier ce type de situation, Joule et Beauvois (2002 ; 2009) ont forgé l'expression de soumission librement consentie : « soumission dans la mesure où le comportement réalisé est bien celui que l'intervenant attendait, librement consentie dans la mesure où les gens n'ont subi aucune pression et qu'ils ont, à juste titre, le sentiment d'avoir agi de leur plein gré » (Joule et Beauvois, 2009, p. 50).

Le contexte introduit dans la situation une liberté minimale. Une des premières expériences mettant en scène une déclaration de liberté se retrouve chez Freedman & Fraser (1966). Cette variante se manifeste généralement par le biais d'une déclaration de liberté : l'expérimentateur indique à la personne qu'elle est libre d'accepter ou de refuser de participer à l'expérience.

Il serait erroné de considérer que l'individu agit comme s'il était effectivement libre d'agir ou non. La forme de pouvoir veut en effet que le sujet réalise le comportement imposé comme par exemple rédiger un essai démontrant que les vacances scolaires sont trop longues (Pavin, 1991) et l'individu n'est pas sans ignorer cette volonté. Dans le paradigme de la soumission librement consentie, le sujet se soumet effectivement à la demande émanant du pouvoir tout en ayant le sentiment d'agir volontairement puisque ayant accepté d'accéder à la requête formulée. Afin de corroborer le ressenti de soumission des sujets placés dans une situation de soumission librement consentie, Steiner (1980, cité par Beauvois, Bungert, Rainis et Tornior, 1993) indique que les sujets interrogés ont

effectivement eu l'impression d'avoir agi dans une situation contraignante. Mais alors qu'acceptent véritablement les sujets dans ces situations ?

Lorsqu'un sujet est déclaré libre d'agir, ce n'est pas tant l'acceptation de l'acte problématique qui est mise en jeu que l'acceptation de soumission au pouvoir (Beauvois, Bungert, Rainis et Tornior, 1993 ; Beauvois, Bungert & Mariette, 1995, Beauvois et *al*, 2005 ; Joule et Beauvois, 1998 ; 2002). L'engagement dans un acte particulier est délaissé au profit d'un engagement général dans la soumission : « si je me suis comporté ainsi, c'est tout simplement parce qu'il m'arrive, comme il arrive à d'autres, de me soumettre aux demandes de l'autorité, [...]. Si j'ai pris une décision, ce n'est que celle de me soumettre, puisque je suis venu pour ça (Beauvois, 2005). La théorie de la dissonance cognitive serait alors aussi la théorie des conséquences cognitives des actes qu'on accepte dans un contexte d'autorité ou de pouvoir » (Beauvois et *al*, 2005, p. 30).

Par la soumission librement consentie est observé, un changement d'attitude plus important pour les sujets déclarés libres que pour les sujets contraints. La déclaration de liberté n'apporte pas d'éléments suffisants pour justifier la conduite tenue, l'individu est alors obligé de chercher en lui, les raisons d'un tel acte. En effet, le sentiment de liberté ne s'accorde pas avec la réalisation d'un acte problématique car comment expliquer que le sujet réalise un acte problématique et, ce en toute liberté ? Et « c'était bien cet engagement dans la soumission qui s'avérait déterminant pour ce qui est de l'induction d'un état de dissonance » (Joule et Beauvois, 1998, p. 300). A l'inverse, la contrainte apparaît comme une justification de l'émission d'acte problématique, c'est-à-dire comme une cognition consistante avec l'acte contre-attitudinal. C'est pourquoi, le paradigme de la soumission librement consentie est considéré comme une situation entraînant l'émission de comportements spécifiquement engageants.

En conséquence, le paradigme de la soumission librement consentie s'intéresse aux portées des actes obtenus dans un contexte d'engagement tant du point de vue des attitudes (variation ou consolidation) que du comportement (réitération ultérieure d'autres actes, stabilisation), tout autant que des techniques de manipulation : « influencer autrui dans ses idées (jeu de rôle contrattitudinel, contre-propagande idéologique faisant suite à la réalisation d'un acte attitudinal ...) et dans ses comportements (amorçage, leurre, pied-dans-la-porte ...) (Joule, 1999, p. 234).



## 2.2 Double soumission forcée

Le paradigme de la soumission forcée fait intervenir, l'émission d'un comportement ne s'accordant pas avec les attitudes ou motivations d'un sujet et suscitant un état de dissonance que ce dernier va chercher à résorber. Ainsi, le sujet est amené à réaliser un seul acte contre-attitudinal. Dans la continuité du paradigme de la soumission forcée et en reprenant et relisant l'expérience de Festinger & Carlsmith (1959), Joule (1991a, 1991b ; 1993a ; Joule et Lebreuilly, 1991 ; Joule et Azdia, 2002 ; Joule et Beauvois, 1998) développe un nouveau paradigme, celui de la double soumission forcée. Rappelons-nous l'expérience de Festinger & Carlsmith (1959). Les personnes étaient amenées dans un premier temps à réaliser une tâche fastidieuse (mettre et démettre des bobines sur un plateau puis à tourner des chevilles) qui constituait la réalisation d'un premier acte problématique. Puis, dans un second temps, ils devaient présenter à un autre sujet l'aspect attrayant de cette activité ; c'est-à-dire par le biais d'un jeu de rôle, produire un autre acte problématique au vu des cognitions de la personne mais consistant avec le comportement précédent de la tâche fastidieuse. Les individus se trouvent alors devoir exercer deux actes problématiques.

Le paradigme de la double soumission forcée a été testé principalement sous la forme d'un comportement de privation suivi d'un comportement de rédaction d'un essai (Joule, 1991a, 1993a) ou, d'une privation ou tâche fastidieuse associés à un jeu de rôle (Beauvois, Bungert, Rainis et Tornior, 1993 ; Joule, 1993a ; Joule et Girandola, 1995) ou encore d'un comportement de rédaction d'un essai accompagné d'une production de discours (Beauvois, Bungert, Rainis et Tornior, 1993 ; Joule et Azdia, 2002).

Le paradigme de la tâche fastidieuse dans le cadre de la double soumission a été testé par Joule (1993a). Des étudiants, pour une durée de 13 minutes, recopiaient un texte en finlandais en prenant garde à l'orthographe et à la ponctuation afin de minimiser les fautes. Ce premier comportement était suivi d'un second consistant à convaincre un autre étudiant de l'attrait de la tâche à effectuer. Dans la condition de simple soumission, les sujets convainquaient seulement d'autres de l'intérêt de la tâche à accomplir. Les résultats apportèrent que les sujets de la condition double soumission avaient estimé la tâche fastidieuse moins plaisante que ceux de la condition simple soumission. Autre expérience. Joule (1991a, 1993a) soumit des fumeurs à une privation de tabac pour une durée d'une

soirée et en suivant à rédiger un essai soit en faveur du tabac soit présentant des arguments persuasifs en sa défaveur. Les résultats montrèrent que les sujets de la condition privation de tabac suivie de l'essai « contre » ressentaient celle-ci comme plus difficile en comparaison aux personnes de la condition privation et texte pour le tabac, qui apparaissait comme facile. Des résultats identiques ont été observés pour l'évaluation du manque.

### *2.3 Nature des comportements problématiques et particularité de la réalisation de brouillons en tant qu'acte problématique*

#### 2.3.1 Les brouillons : spécificité de la tâche

Les paradigmes de la soumission forcée, librement consentie ou de double soumission forcée font appel généralement à la réalisation de tâches fastidieuses, la rédaction d'un essai ou la tenue de discours contre attitudinaux, une privation afin de susciter un acte problématique. La tâche fastidieuse consiste la plupart du temps en une action rébarbative, peu attrayante : recopier un texte en finlandais sans commettre de faute d'orthographe (Joule, 1993a), tourner des chevilles (Festinger & Carlsmith, 1959), coller des confettis sur une lettre dans un texte ou recopier les pages d'un annuaire (Beauvois, Bungert, Michel, Py, Rainis et Somat, 1996) n'en sont que quelques exemples. Manger des sauterelles (Zimbardo, 1969, cité par Joule et Beauvois, 2002) ou boire une solution amère (Conolley, 1970) sont d'autres aspects revêtus par un acte problématique à partir des motivations. L'autre grand type d'activité à accomplir est la rédaction d'essai allant à l'encontre des convictions du sujet (Brehm & Cohen, 1962 ; Joule et Azdia, 2002 ; Beauvois, Bungert & Mariette, 1995). La personne est ainsi amenée à développer et rédiger des arguments en faveur de la contre-attitude. Mais les expérimentateurs n'en sont pas restés là. Ils font tout aussi appel à l'interdiction d'un objet attrayant pour des enfants (Aronson & Carlsmith, 1963), la privation de tabac (Joule, 1991a, 1991b ; Joule et Girandola, 1995), les situations de jeu de rôle (Festinger & Carlsmith, 1959), etc.

Comme nous avons pu le constater, l'intérêt porté au brouillon ne peut se limiter à la stricte étude de cet écrit intermédiaire puisqu'il est toujours inclus dans un exercice plus large : une production de texte estimée d'ores et déjà comme complexe et

problématique (Fayol et Gombert, 1987). Dans ce cas, un rapprochement entre l'étude des brouillons lors d'une rédaction et la production d'essai pourrait être établi. En effet, ces deux tâches consistent et sont incluses dans l'écriture de texte. Cependant, par les brouillons, une particularité est insérée.

Cette spécificité tient en premier lieu à ce que les brouillons tout comme l'exercice rédactionnel regroupent une dimension scolaire. Or, tel n'était pas le cas des précédentes recherches faisant intervenir la rédaction d'essai qui était associée aux besoins d'une recherche particulière et cela, quand bien même l'expérience se déroulait dans un contexte scolaire (Pavin, 1991). Dès lors, ce type de tâche se particularise des autres. Cette distinction apparaît dans un premier temps par l'accomplissement d'un résultat : l'écriture d'un texte répondant à certaines exigences relevant à la fois des contraintes du langage écrit que d'attentes de l'enseignant envers le brouillon manifestée par un retour sur l'écrit. L'élève ne peut se défaire de la tâche proposée pour laquelle il a obligation de production et de ce fait confrontation à l'aspect problématique qu'il devra solutionner.

De plus, par ce type de tâche, le brouillon s'inscrit dans une activité possédant un caractère de performance. Tout d'abord, il doit faire l'objet d'un retour sur l'écrit et notamment d'amélioration du premier jet par le biais d'interventions. Celles-ci peuvent intervenir sur la rectification d'une orthographe tout comme sur le contenu du texte. Et de manière plus globale, par le lien entretenu entre le brouillon et l'exercice rédactionnel, la performance fera l'objet d'une évaluation par le devoir mis sur copie et présenté à l'enseignant pour notation.

Par l'obligation de production et la performance sont pointées deux caractéristiques. Une troisième relevant d'une particularité fait des brouillons des écrits complexes par les processus qu'ils supportent (Hayes & Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992 ; Roussey et Piolat, 2005) tout comme des écrits inscrits dans un exercice rédactionnel qui n'est autre qu'une tâche déterminée comme complexe (Fayol et Gombert, 1987). Les brouillons, au-delà du paradigme de la tâche fastidieuse, de l'essai ou du discours contre-attitudinal, conduisent au paradigme de la tâche complexe. Paradigme, à notre connaissance, peu mis à l'épreuve (Waterman & Katkin, 1967 ; Waterman, 1969 ; Pallak & Pittman, 1972 ; Martinie & al, 2010) et qui pourtant pourrait ne pas être sans incidence sur les résultats à observer. Effectivement, il semble qu'au-delà des facteurs d'engagement déterminés à partir de la situation affectant les effets comportementaux et

cognitifs, d'autres soient également à prendre en considération. Des facteurs tels que les ressources attentionnelles libres en mémoire de travail (Martinie et Larigauderie, 2007 ; Martinie & al. 2010) et par là même, le degré d'expertise, la maîtrise de l'exercice etc. forment autant d'éléments susceptibles d'intervenir en surplus des facteurs d'engagement strictement situationnels et capables d'influencer à la fois les caractéristiques et l'ampleur des effets de l'engagement suite à l'émission d'un brouillon compte tenu de l'aspect complexe de la tâche à mener.

### 2.3.2 Spécificité de la situation d'engagement et du caractère problématique

De premier abord, produire un brouillon dans un contexte scolaire, revient sans aucun doute à établir qu'il s'agit d'une prescription d'obligation : 90 % des enseignants l'exigent (Penloup, 1994). Le brouillon est donc largement imposé aux scripteurs et conduit à une situation qualifiée de soumission et plus précisément de soumission forcée. Si la conception de la prescription de l'acte reste évidente, il en est tout autrement pour l'aspect problématique que peut revêtir ce même acte.

Les différentes situations de soumission présentées font apparaître une mise en scène de comportements problématiques au vu des attitudes, motivations, attraits envers la tâche à réaliser ou en fonction d'interdiction, de privation. Si ces mêmes caractéristiques peuvent s'appliquer aux brouillons, ces écrits intermédiaires développent d'autres aspects marquant par là leur distinction. Si le brouillon se révèle problématique d'un point de vue motivationnel (un scripteur qui n'apprécie guère sa production) ou attitudinal (une attitude défavorable), il incorpore également une dimension problématique en lien avec son statut de tâche scolaire impliquant une performance à atteindre. Ce caractère problématique s'établit à partir des difficultés qu'il peut susciter lors de son accomplissement. Afin de justifier et d'explicitier cette proposition, il importe de revenir à la définition d'un acte problématique.

Pour Joule et Beauvois (2009), des actes se définissent comme problématiques « soit parce qu'ils heurtent nos idées (attitudes, convictions...), soit parce qu'ils s'opposent à nos motivations [...]. Mais il peut s'agir également et c'est là le second critère, de prescriptions d'obligations ou de prescriptions d'interdits » (p. 82), ou encore « nous avons

pris l'habitude d'appeler "problématique" un comportement contre-attitudinal (situation de jeu de rôle) ou contre-motivationnel (situation de privation, de réalisation d'une tâche fastidieuse...) » (Joule et Beauvois, 1998, p. 280).

Dans le sujet qui nous intéresse ici, le brouillon ne répond pas exactement et uniformément à ce positionnement. Vis-à-vis des attitudes, il occupe une place paradoxale. Il se présente à la fois comme problématique et non problématique. L'aspect problématique attitudinal se situe dans la conception de l'écrit estimée non pas comme une élaboration et un travail de construction, mais comme un don naturel manifesté par une traduction immédiate des idées en un texte irréprochable (Plane, 1996 ; Reuter, 1996 ; Alcorta, 1997 ; Charolles, 1986). A la fois considéré comme le reflet de leur incompétence et de leur inexpérience (David, 1994 ; Penloup, 1994 ; Bessonnat, 2000), le brouillon demeure malgré tout un moyen d'aide à l'élaboration (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008).

L'aspect problématique par la difficulté des brouillons se retrouve dans leur mise en œuvre. Produire un brouillon suppose des révisions, des réécritures (Brissaud, 2006). Or, la réécriture, est un processus difficile et complexe pour le scripteur et cela d'autant plus qu'il est novice. Réaliser un brouillon n'est donc pas chose aisée. Bien au contraire, il s'agit d'une opération complexe, nécessitant des capacités de distanciation (Schneuwly, 1985 ; Barré-De Miniac, 2000), de jugement, de contrôle, d'incorporer dans la lecture critique des écrits la prise en compte du destinataire (Hayes, 1996 ; Schneuwly, 1985 ; Vigneau et *al*, 1997 ; Alamargot et *al*, 2005), de détecter et d'identifier des dysfonctionnements afin de cibler l'action corrective et améliorative (Fayol, 1996). Donc une opération complexe au vu des compétences et dépendante de ces dernières. Mais dans ce cas, peut-on pour autant les considérer comme des actes problématiques en fonction des difficultés qu'ils impliquent ?

Pour répondre à cette question, nous nous réfèrerons à la psychologie cognitive par l'intermédiaire de Garcia-Debanc (1988) qui s'est intéressée à l'aspect problématique des difficultés de l'activité d'écriture. Elle précise que pour « utiliser le terme PROBLEMES pour désigner ces difficultés, il faut nous semble-t-il qu'une condition soit remplie : l'enfant doit vivre un conflit cognitif qui l'oblige à mobiliser ses compétences, ses connaissances antérieures à les réorganiser pour surmonter la difficulté et/ou en acquérir d'autres » (p. 15).

A ce propos, le brouillon se présente comme le témoin, la preuve donnée à voir de l'aspect problématique par le biais de la rature. Elle marque précisément la rencontre d'une difficulté (David, 1994), la réflexion du scripteur face à un problème soulevé lors d'une opération de révision (Fabre, 1983 ; 1990 ; 2002 ; Rey-Debove, 1982). C'est pourquoi, « certaines zones particulièrement chargées en ratures apparaissent liées à des réflexions ou des problèmes particuliers » (David, 1994, p. 5) ou encore, « la rature paraît souvent révélatrice d'un point critique [...] entre un vouloir-dire et un savoir-dire ; on pourrait soutenir qu'elle indique un conflit entre la capacité discursive et la compétence grammaticale » (Fabre, 1983, p. 45). Cette même idée d'un conflit discursif se retrouve chez Grésillon et Lebrave (1982).

La rature met également en exergue une comparaison et un travail du scripteur entre le texte réellement écrit et le texte souhaité. Si une non-correspondance est mise en exergue, l'écart soulevé introduit une dissonance (Humes, 1983 ; Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Hayes & Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992). Il s'agit plus précisément d'une « dissonance ou incongruité entre intention et exécution » (Hayes & Flower, 1986, p. 1110, *trad. pers.*). Elle provient d'un rapprochement entre la production et la volonté scripturale où « cette dissonance entre intention et réalité crée une tension qui doit être résolue par une révision<sup>4</sup> du texte » (Humes, 1983, p. 210, *trad. pers.*). A ce moment, le scripteur se trouve face à un problème à résoudre : solutionner la différence existante entre ses intentions et le texte déjà écrit. Et justement, « du "sentiment" d'adéquation ou de non adéquation entre les deux naîtra la décision de modifier ou non le déjà-écrit » (Fayol et Gombert, 1987, p. 88). La rature en étant le témoin d'un changement textuel amène à juger la révision comme « un processus cognitif de résolution de problème » (Piolat, 1997, p. 189 cité par Heurley, 2006, p. 13). En conséquence, nous retrouvons bien le conflit cognitif dont fait état Garcia-Debanc (1988) afin de déterminer comme problématique l'activité présente au brouillon. C'est alors que l'aspect problématique issu des difficultés à exécuter la tâche amène à intégrer et étudier le paradigme de la tâche difficile.

Une fois le caractère problématique du brouillon posé, celui-ci met en avant une nouvelle spécificité. Les situations de soumission forcée ou de double soumission forcée mettent en scène soit un ou deux comportements problématiques consécutifs. Le cas du

---

<sup>4</sup> Dans le texte, le terme « revising » est employé

brouillon diffère. Le comportement problématique se présente en premier lieu sous la forme globale d'une rédaction à produire accompagnée d'une forme intermédiaire où le brouillon constitue une étape préparatoire à la réalisation de l'acte final et une forme locale prenant consistance sous le trait de rature. C'est alors une production d'actes problématiques différente des situations de soumission forcée classiques. Un acte local problématique est enchâssé dans un acte problématique plus global où le brouillon se définit en tant que première manifestation concrète de l'acte rédactionnel.

Plus précisément, le brouillon intervient à l'occasion d'un travail rédactionnel, autrement dit, au cours d'un acte problématique. Un premier niveau problématique émerge de l'activité d'écriture amenant le scripteur à produire un brouillon afin d'agir sur cet acte.

Ensuite, le brouillon peut à son tour revêtir un caractère problématique à partir des motivations, attitudes et/ou difficultés rencontrées lors de sa mise en œuvre. C'est-à-dire que face à l'acte problématique rédactionnel, le même scripteur peut se trouver dans une situation mettant en scène un second acte problématique.

Enfin, par le brouillon, ce n'est pas tant la mise en texte sur un support intermédiaire que sa modification et les retouches portées qui sont attendues et insufflées. C'est alors à un troisième acte problématique auquel va se confronter le scripteur : le retour sur le texte. Ainsi, un scripteur peut se trouver agir dans une situation caractérisée par la triple réalisation d'actes problématiques, induisant non plus une situation de double soumission (Joule, 1991b ; Joule et Azdia, 2002), mais de triple soumission.

L'étude de l'engagement et de ses effets paraît ici particulièrement intéressante puisqu'en tant qu'intermédiaire, le brouillon est utilisé pour mener le scripteur à la rédaction de la version définitive. Face à la difficulté rédactionnelle, le brouillon se présente comme une entrée en matière. Il s'apparente à une technique d'engagement : le pied-dans-la-porte (Freedman & Fraser, 1966). Cette manipulation consiste à demander au sujet un acte préparatoire peu coûteux pour obtenir un autre (requête cible) plus coûteux. Cependant, dans le cas qui est le nôtre, l'acte préparatoire est un acte problématique. Recourir aux brouillons en cas de difficultés à l'écrit consiste à intégrer à un acte problématique un autre type d'écrit tout aussi problématique et une action de retour sur le texte à nouveau problématique.

Mener à un acte problématique par un autre nous interroge fortement, notamment à propos des effets comportementaux et attitudeux sur le scripteur de ces

types de comportements. C'est en conséquence l'étude de l'engagement de trois actes problématiques intégrés que nous aurons affaire et qui caractérise la particularité de ce travail de recherche.

En outre, l'objet de recherche concernant les effets du brouillon pour un scripteur nous conduit à dépasser une limite déjà pointée des expériences ayant trait à l'engagement dans la soumission : une limite d'ordre méthodologique. La grande majorité a été réalisée dans un contexte de laboratoire et met en scène des situations que l'on retrouve somme toute peu au quotidien (Vaidis, 2008). Dans les situations de laboratoire, le contexte est aménagé. L'environnement est simplifié et créé de façon artificielle. Prenons l'exemple de personnes sollicitées pour arrêter de fumer (Joule et Beauvois, 2002). Il leur est demandé de venir au laboratoire pour une privation de quelques heures. Mais cette privation ne subit pas les mêmes influences externes que l'on soit dans un laboratoire ou dans un contexte quotidien soumis aux variations extérieures. La principale limite est de ne pouvoir rendre compte à l'identique de la vie quotidienne. Alors que dans les situations naturelles, plus complexes, l'engagement est davantage mis à l'épreuve.

En conclusion, étudier les effets de la production de brouillons guide le chercheur sur le chemin d'un intérêt pour un comportement non restreint à un caractère problématique au vu de conditions attitudinales ou motivationnelles mais y incorpore les difficultés à l'accomplir. Avec une étude sur les brouillons, nous touchons alors un nouvel aspect du caractère problématique du comportement : sa difficulté.

### ***3 Engagement dans des actes problématiques et émergence de la dissonance***

#### *3.1 Engagement et dissonance*

Engagement et dissonance. Ces deux théories, si elles sont très souvent associées, la conception de leur relation n'en est pas pour autant établie clairement : elles sont tour à tour considérées comme unies (Brehm et Cohen, 1962) sous l'égide d'une théorie de la rationalisation des conduites (Beauvois et Joule, 1981 ; 1996) ou ambiguës



(Kiesler, Collins & Miller, 1969) voire disjointes (Kiesler, 1971 ; Kiesler, Pallak & Kanouse, 1968).

Cette liaison entre engagement et dissonance émerge dès la théorie de la dissonance de Festinger (1957) qui pointait déjà un rapport entre facteur d'engagement et éveil de la dissonance sans pour autant en faire un facteur inéluctable d'éveil de dissonance. Les théoriciens radicaux de la dissonance vont aller plus loin et appréhender l'engagement comme une condition nécessaire à l'éveil de la dissonance (Beauvois et Joule, 1981 ; 1996 ; Beauvois et *al.*, 1993 ; Joule et Beauvois, 1998) : « il ne peut y avoir de dissonance que s'il y a engagement du sujet dans l'acte générateur » (Beauvois et *al.*, 1993, p. 155). Ainsi, « la théorie de l'engagement nous permettra, quant à elle, de mieux comprendre le rôle joué par les "circonstances" dans lesquelles les conduites de soumission ont été émises sur le déclenchement du processus de rationalisation. Si la théorie de Festinger nous décrit le processus de rationalisation, la théorie de l'engagement nous en fournit plutôt ses conditions de réalisation » (Beauvois et Joule, 1981, p. 27).

Pour d'autres, engagement et dissonance sont deux processus distincts. Kiesler (1971) critique l'assemblage généralement opéré entre ces deux théories. Pour lui, l'engagement reste restreint à une fonction non d'éveil de dissonance mais constitue un facteur de résistance des attitudes au changement. A propos de l'engagement, il explique que celui-ci « ne peut ni affecter le degré d'inconsistance, ni la présence ou l'absence de dissonance. Bien sûr, il est une information pertinente pour la théorie de la dissonance et une aide dans les prédictions qui dérivent de la théorie » (p. 62, *trad. pers.*). Les travaux de Kiesler, Pallak & Kanouse (1968) viennent accrédi-ter l'absence d'effet interactif entre engagement et dissonance traduisant l'hypothèse selon laquelle plus l'engagement est important et plus l'effet de dissonance est important. Des sujets étaient amenés à premièrement enregistrer un discours en accord avec leurs attitudes dans des conditions de fort ou faible engagement par le caractère public instauré de l'acte, puis dans un second temps, d'écrire un essai contre attitudinal dans des conditions suscitant ou non un choix afin de tester la variation de la dissonance. Les résultats permirent aux chercheurs de conclure que « différents engagements n'ont aucun effet sur les items spécifiques d'éveil de la dissonance » (Kiesler, Pallak & Kanouse, 1968, p. 338, *trad. pers.*). Toutefois, les résultats méritent d'être nuancés car la situation étudiée est ici une situation de double soumission : enregistrement d'un discours et écriture d'un essai. De plus, l'engagement

n'est opérationnalisé qu'à partir du caractère public ou privé de l'acte et l'éveil de la dissonance n'est considéré qu'à partir du choix.

### 3.2 Conception classique de la dissonance

#### 3.2.1 Premices théoriques

La théorie de la dissonance cognitive a été élaborée par Festinger (1957) suite à deux grandes observations. La première se manifestait lorsqu'un séisme en Inde survint en 1934. De nombreuses rumeurs (rapportées par Prasad cité par Festinger, 1957) courraient quant à la réplique de ce séisme à la fois imminente et de conséquences plus désastreuses. Face au message d'alerte, l'anxiété ne s'accroissait pas pour autant. Cette propagation interrogeait. L'explication que donnent Festinger, Brodbeck, Martindale, Brehm & Boderman (cités par Festinger, 1957) tient au fait que les rumeurs ne venaient pas comme source d'anxiété mais au contraire, confirmer et justifier un sentiment d'angoisse déjà présent. L'anxiété persévérerait et afin de la réduire et de la justifier, de l'importance était accordée à ces rumeurs de réplique. Et les premières bases de la théorie de la dissonance cognitive voyaient le jour : « peut être que ces rumeurs ont fourni aux personnes des informations qui s'accordent avec les impressions qu'ils avaient déjà ressenties » (Festinger, 1957, p. VII, *trad. pers.*). Ainsi, lorsqu'un équilibre cognitif est rompu, le sujet se trouve dans un état de tension qu'il cherche à réduire par le biais d'éléments consistants afin de rétablir une cohérence.

L'autre événement majeur est dû à Mme Marian Keech, gourou d'une secte millénariste qui prédisait la fin du monde pour le 21 décembre 1954. Ce fait offrait à Festinger et *al* (1993) la possibilité de vérifier la validité de sa théorie par l'infirmité des croyances. N'y croyant guère, l'auteur fit infiltrer cette secte par cinq observateurs. La fin du monde n'ayant pas eu lieu le jour prédit, les observateurs constatèrent que les croyants, d'ordinaires peu enclins au prosélytisme, se lancèrent dans une vaste campagne d'explications et d'informations auprès de la population et renforcèrent leur foi. Cette réaction concernait les personnes présentes avec le gourou le soir fatidique alors que ceux n'ayant pu assister à cette réunion abandonnèrent leurs croyances. Cette réaction venait à confirmer les premières prédictions de Festinger. La fin du monde est remise en cause par

les événements, l'équilibre cognitif du sujet est rompu et retrouver cet équilibre perdu se traduit par du prosélytisme ou un renforcement des croyances, constituant autant d'éléments consistants reconstruisant un univers cognitif accordé et consonant.

### 3.2.2 Conception classique

-Relations entre cognitions pour l'établissement d'un état de dissonance

Ne pas apprécier les artichauts et ne pas en manger, revendiquer la fermeture des centrales nucléaires et apporter une aide ponctuelle à une association écologistes. Par ces exemples, attitudes et actes entretiennent des relations de consistances. Il est tout naturel d'avoir une aversion pour un aliment et d'éviter d'en consommer. En revanche, fumer alors que les risques sur la santé encourus sont connus, être persuadé que le soleil tourne autour de la terre et que des informations scientifiques viennent mettre à mal cette croyance, penser que la fin du monde aura lieu le 21 décembre 1954 et que rien ne se produit, ou encore choisir entre une glace à la fraise et une autre à la vanille alors que ce sont deux parfums très appréciés ou devoir réaliser une tâche fastidieuse et convaincre une autre personne de son intérêt, forment un ensemble de situations caractéristiques d'éveil de dissonance cognitive. Dans cette recherche, il pourrait être question d'un scripteur appréciant peu les brouillons et qui pourtant en produira. Dans notre exemple, l'écart entre l'attitude privée de la personne (ne pas apprécier les brouillons) et l'acte qu'elle réalise (en rédiger) constitue ce que Festinger appelle un état de dissonance. Autrement dit, un état psychologique inconfortable dégagé à partir de la présence de deux éléments cognitifs incompatibles.

Les propositions fondamentales de la théorie de la dissonance se construisent à partir des cognitions et des relations entre ces cognitions. Sont appelées et définies sous le terme de cognitions, des connaissances dont dispose le sujet dans une situation, il s'agit de « tout savoir, opinion, ou croyance à propos de l'environnement, de soi-même ou d'un comportement » (Festinger, 1957, p. 3 *trad. pers.*). Autrement dit, « ce qu'une personne sait d'elle-même, de son comportement et de son environnement » (*ibid.*, p. 9, *trad. pers.*). Les relations entre cognitions sont appréciées sur la base de l'implication psychologique. Il

s'agit d'un lien établi par le sujet pour relier deux cognitions. Sur la base de l'implication psychologique, les éléments cognitifs peuvent entretenir différents types de relations :

- Une relation non pertinente si les éléments sont sans aucun lien. La relation est alors considérée comme neutre (être vêtu d'une chemise bleue et lire un roman). La relation de neutralité ne peut être appréciée au vu de l'implication psychologique. Posséder une chemise bleue n'implique par forcément l'action de lecture.
- Une relation pertinente si les éléments peuvent être reliés. Elle sera dite consonante dans le cas où un élément découle de l'autre. La relation est alors caractérisée comme consistance. Un bon scripteur a gagné un prix d'écriture. La relation peut également se manifester par une relation de dissonance si l'un des deux éléments entraîne l'inverse de l'autre. Ces relations génèrent un état de dissonance car considérées comme inconsistantes.

Ainsi, la dissonance peut être définie comme « l'existence de relations qui ne s'accordent pas entre les cognitions » (Festinger, 1957, p. 3, *trad. pers.*) de laquelle, Festinger (1957) bâtit sa proposition angulaire : « l'individu tend à réduire la dissonance possible entre les différents éléments cognitifs présents » (Doise, 1991, p. 238). La théorie de la dissonance cognitive caractérise donc les situations où sont en présence deux types de propositions contradictoires ou dit encore autrement, que l'une implique psychologiquement le contraire de l'autre (Poitou, 1974 ; Wicklund & Brehm, 1976).

L'état de dissonance correspond pour Festinger (1957) à un état de tension intolérable pour l'être humain, psychologiquement inconfortable qui va le pousser, le motiver à réduire cet état de dissonance afin de retrouver un état de consonance. Ainsi, il formule sa première proposition : l'état de dissonance est un état motivationnel agissant dans le cadre d'une réduction de la dissonance.

La théorie de la dissonance cognitive concerne dans ce cas, le réajustement des cognitions dans le but de réduire l'inconsistance entre les croyances (les rendre plus cohérentes). C'est alors que « pour expliquer l'alignement des croyances sur les pratiques effectivement menées à terme, Festinger recourt à une motivation spécifique (un besoin de cohérence cognitive que nous porterions en nous), il postule de plus un état mental particulier (l'état de dissonance cognitive) et il fait, enfin, l'hypothèse d'un mécanisme psychologique tout aussi particulier (la réduction de la dissonance) » (Ibañez, 1989, pp. 31-32). D'où sa seconde proposition indiquant que la quantité de dissonance va agir

directement sur l'importance du travail de réduction. De la sorte, plus la dissonance est grande et plus le travail de réduction sera conséquent. Cette seconde proposition nous amène à déterminer la grandeur de la dissonance.

#### -Amplitude et calcul de l'état de dissonance

Comme présenté, les relations pertinentes n'entretiennent selon Festinger (1957) que deux types de relation. Elles sont soit consistantes soit inconsistantes. De la même façon, l'état de dissonance suit cette logique dichotomique et ne peut se caractériser par divers degrés. Cette conception conduit Festinger (1957 ; Festinger & Carlsmith, 1959) à intégrer à ces cognitions pertinentes leur importance afin de les pondérer. C'est pourquoi, l'amplitude de la dissonance est déterminée par l'importance des éléments consonants et dissonants présents. De ces considérations, une première formulation du calcul du taux de dissonance est apportée. Il correspond au rapport de la somme des éléments dissonants sur la somme des éléments consonants additionnés à la somme des éléments dissonants, chacun pondéré par leur importance.

$$Dis/c = \frac{\sum D_i w_i}{\sum D_i w_i + \sum C_j w_j}$$

Figure 4 Calcul du taux de dissonance (Beauvois et Joule, 1981, p. 56)

En conséquence, l'augmentation de l'amplitude de la dissonance est due soit au nombre plus élevé des cognitions inconsistantes soit à leur importance. Plus les cognitions dissonantes sont importantes et/ou nombreuses et plus l'amplitude de la dissonance sera élevée (Festinger, 1957, p. 16).

Sur la base de l'établissement de ce taux, la magnitude de la dissonance va par ailleurs conduire à agir sur les cognitions inconsistantes et réduire la dissonance établie. La réduction de la dissonance est donc une fonction de l'établissement du taux de dissonance. (Festinger, 1957, p. 18). Afin d'infléchir l'amplitude de la dissonance il est possible d'intervenir directement sur ses constituants soit par ajout de cognitions consonantes ou réduction de cognitions dissonantes, soit en intervenant sur les pondérateurs d'importance. Mme Holle, qui n'apprécie guère le sport, a connaissance de la soirée organisée par ses

amis où sera transmis un match de football. Ceci lui promet une soirée des plus ennuyeuses. Elle pourra alors justifier sa présence par la demande expresse de son amie qui s'apparente pour Mme Holle à une obligation de présence ou estimer que finalement l'essentiel étant de passer une soirée avec ses amis, elle aura plaisir de les retrouver.

### *3.3 Conception radicale*

La conception radicale de la dissonance cognitive s'origine dans l'expérience de Beauvois, Ghiglione et Joule (1976). Dans un lycée, des dyades de jeunes devaient apprendre un argumentaire (compères) afin de convaincre d'autres lycéens de l'existence de visiteurs quelque peu inhabituels : des êtres supraterrrestres. A la fin des entretiens, l'ensemble des sujets était amené à exprimer leur attitude vis-à-vis de l'existence d'extraterrestres. Par curiosité, Beauvois et Ghiglione se sont intéressés à l'attitude des compères et constatèrent que ceux qui étaient parvenus à convaincre un jeune de l'existence d'êtres supraterrrestres, n'avaient pas pour autant changé d'opinion après argumentation. Par contre, ceux qui n'avaient pu satisfaire cette demande, leur attitude avait évolué dans le sens d'une plus grande crédibilité dans l'existence d'extraterrestres. De ces résultats, les auteurs proposèrent une lecture radicale de la théorie de la dissonance cognitive proposée par Festinger (1957).

#### 3.3.1 L'acte comme élément déclencheur de la dissonance

La théorie de la dissonance cognitive telle qu'elle a été élaborée par Festinger (1957), va être reprise et radicalisée (Beauvois et Joule, 1981 ; 1996). Pour ce faire, les théoriciens radicaux proposent de relire et d'associer et la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957) et la théorie de l'engagement de Kiesler (1971) afin de les réunir dans une théorie globale de la rationalisation des conduites (Beauvois et Joule, 1981).

La vision radicale prend pour origine le comportement. Pour ces auteurs, la dissonance cognitive est une partie intégrative d'une théorie post-comportementale de la rationalisation de conduites problématiques obtenues dans une situation d'engagement, autrement dit, d'une situation de soumission librement consentie (Joule et Beauvois, 1998).

Cette conception de la théorie de la dissonance cognitive se spécifie de la précédente sur quatre points fondamentaux :

- Le premier concerne la précision du concept de dissonance par la démarcation des relations de dissonance entre deux cognitions et l'état de dissonance (Girandola, 2003). Si dans la version classique il détermine à la fois la relation entre les cognitions et l'état psychologique du sujet ; dans la version radicale, il est exclusivement réservé à ce dernier. Les relations entre les cognitions sont alors définies en tant que consistantes ou inconsistantes.

- Le statut de la cognition génératrice. Les relations de consistance et d'inconsistance des cognitions sont déterminées à partir d'une seule et unique cognition dite génératrice (Beauvois et Joule, 1981, 1996 ; Joule et Beauvois, 1998, Beauvois et *al*, 2005) « qu'elle pose toujours comme la traduction du comportement » (Beauvois et Joule, 1981, pp. 113-114). De la sorte, « ce n'est que lorsqu'un comportement a été obtenu que se met à fonctionner la théorie car c'est lui qui met le sujet en état de dissonance, la connaissance que le sujet a de ce comportement ne s'accordant pas avec certaines évaluations ou savoirs antérieurs » (Beauvois et *al*, 2005, p. 30). La cognition génératrice incarne le point d'ancrage et la référence à partir de laquelle la dissonance est établie. D'elle seront déterminées les relations de consistance, d'inconsistance ou de neutralité des autres cognitions. Ainsi, l'état de dissonance de Mme Holle, qui n'apprécie pas les artichauts, sera fonction du fait qu'elle ait accepté de goûter un plat à base de ce légume et non à partir de son aversion pour cet aliment. De même qu'un scripteur réalisant un brouillon, l'état de dissonance sera établi sur la production de l'écrit intermédiaire et non des attitudes ou motivations.

La version radicale place aux prémices de la dissonance une représentation du comportement problématique, c'est-à-dire l'acceptation de le réaliser. La cognition en rapport avec ce comportement problématique dirige « le raisonnement et c'est par rapport à elle – et elle seule – que les autres cognitions devenaient ou dissonantes ou consonantes » (Joule et Beauvois, 1998, p. 276). De la sorte, « le comportement possède un statut spécial dans l'établissement du taux de dissonance global et, en conséquence, dans la théorie de la dissonance elle-même » (Beauvois & Joule, 1996, p. 8, *trad. pers.*). L'originalité de la vision radicale est de donner « au comportement problématique de soumission un rôle central dans la dynamique cognitive de réduction de la tension » (Michel et Fointiat, 2002,

p. 59). Toutefois, Beauvois (2001) fait remarquer que l'état de dissonance ne nécessite par forcément la réalisation concrète de l'acte problématique. L'accord obtenu de la part du sujet suffit à l'éveiller. Dans le cadre de cette recherche il serait même possible que l'obligation de production dans laquelle se trouve le scripteur vis-à-vis de la rédaction puisse également être un vecteur de dissonance.

- Le processus de réduction de la dissonance cherche à éliminer les relations inconsistantes impliquant la cognition génératrice et non à atteindre une cohérence cognitive. La cognition génératrice étant un comportement, la réduction de la dissonance ne peut se définir qu'en tant que rationalisation du comportement problématique émis. Dans ce cas, seules les relations en lien avec la cognition génératrice sont impliquées et non les relations entre cognitions. C'est pourquoi, le processus de réduction de dissonance peut s'effectuer par une hausse des cognitions inconsistantes et que la stratégie d'évitement de la dissonance ne peut être prise en considération.

- Le statut de l'engagement dans la détermination de la dissonance. Pour éprouver un état de dissonance, le sujet doit non seulement avoir accompli un acte problématique mais l'avoir réalisé dans un contexte engageant. Dans ce cadre, les cognitions telles que le sentiment de liberté, les conséquences de l'acte, l'irrévocabilité de l'acte, son aspect public ou privé, etc. sont appréciées en tant que cognition d'engagement. Elles spécifient ainsi « les conditions d'un état psychologique de dissonance » (Joule et Beauvois, 1998, p. 305). De ce fait, elles sont pertinentes avec la cognition génératrice puisque conditionnant « la présence ou l'absence d'effets de dissonance » (Beauvois et Joule, 1981, p. 123) mais ne peuvent être appréciées en tant que relations de consistance ou d'inconsistance vis-à-vis de la cognition génératrice. Elles se définissent en tant que conditions du contexte déterminant si le sujet est engagé ou non dans la production de l'acte problématique. C'est alors, puisqu'elles « ne sont ni consistantes ni inconsistantes avec la cognition génératrice, les cognitions d'engagement n'apparaissent pas dans le calcul du taux de dissonance » (Beauvois & Joule, 1996, p. 38, *trad. pers.*).

### 3.3.2 La situation de double soumission forcée

Le paradigme de la double soumission se situe dans la droite ligne de la conception radicale de la théorie de la dissonance, où le sujet réalise un premier acte



problématique suivi d'un second, problématique ou non. Dans une perspective radicale, les deux comportements sont à apprécier au vu de la cognition génératrice : la cognition représentant le comportement. Modélisons ces propos. Si l'on considère le comportement C1 (comportement problématique), et l'introduction d'un comportement C2, il est alors à considérer les relations qu'entretient ce second comportement non seulement avec les attitudes privées mais aussi avec le comportement C1. S'agit-il de relations consistantes, inconsistantes ou neutres ?

Si le premier et le second comportement sont problématiques, ils entretiennent une relation de consistance. Mme Holle qui n'apprécie pas les artichauts (attitude privée) est amenée au cours d'un repas entre amis, à déguster un plat où le malheureux légume se trouve présent. Ne voulant offenser ses hôtes, elle décide tout de même de goûter ce met (comportement contre-attitudinal, C1). Le lendemain, elle se trouve auprès d'enfants refusant de manger un plat à base d'artichauts. Pour parer à ce refus, Mme Holle entre dans un discours vantant la saveur de ce légume et qu'elle-même apprécie en manger (comportement contre-attitudinal, C2). Manger des artichauts et tenir un discours mettant en avant les propriétés gustatives de ce légume sont toutes deux des cognitions contre attitudinales pour Mme Holle. La relation entre les actes et les attitudes est inconsistante. En revanche, ces deux cognitions sont consistantes entre elles puisque manger un plat comprenant des artichauts s'accorde avec le fait de vanter le plaisir de les déguster.

A l'inverse, si le second comportement est en accord avec les opinions de l'individu, la relation entre le premier comportement et le second sera inconsistante. Mme Holle, enseignante désapprouvant le système de notation des devoirs au profit d'une reconnaissance de l'acquisition de compétences, se doit dans le collège où elle travaille déterminer des notes à la fin du trimestre (comportement contre attitudinal, C1). Elle publie en même temps un article dans une revue pédagogique au cours duquel elle expose les inconvénients de l'attribution de notes et vante les mérites de la détermination d'acquisition de connaissances (acte attitudinal, C2). Dans ce cas, C2 entretient une relation de consistance avec les attitudes privées de Mme Holle et une relation d'inconsistance avec le comportement C1.

La conception radicale de la théorie de la dissonance cognitive conduit à deux hypothèses :

- Si le second comportement est un comportement problématique pour le sujet qui s'accorde avec le premier (relation de consistance), alors ce second comportement apporte des cognitions consonantes supplémentaires et réduit l'état de dissonance ressenti par le sujet. L'expérience illustrative est celle de Joule (1993a) où des étudiants étaient amenés à recopier un texte en finlandais puis le présenter comme une tâche attrayante à d'autres. Les résultats ont démontré que ceux de la condition simple soumission avaient davantage modifié leurs attitudes dans le sens de l'acte problématique pour considérer la tâche plus attrayante que les sujets de la condition de double soumission forcée. Dans les situations de double soumission, « tout se passe donc comme si les sujets ayant réalisé deux comportements contrattitudinaux avaient moins de dissonance à réduire que les sujets n'en ayant réalisé qu'un seul » (Joule et Azdia, 2002, p. 274).

- Si le second comportement est un comportement non problématique en lien avec les attitudes de la personne uni par une relation d'inconsistance avec le premier comportement, alors il apportera des cognitions inconsistantes supplémentaires et suscitera davantage de dissonance.

C'est ainsi, que le paradigme de la double soumission forcée a permis d'attester d'une dissonance moins importante quand le sujet réalise deux comportements problématiques. L'un apportant à l'autre des cognitions consistantes supplémentaires. Pour l'illustrer, des étudiants devaient tourner d'un quart de tour des boutons sur une planche (soumission simple) et de présenter l'activité comme inintéressante (double soumission) (Joule, 1993a). Les sujets de la condition de double soumission (tâche + présentation négative) l'estimaient comme davantage intéressante et attrayante que les sujets en simple soumission. Des résultats identiques se retrouvaient dans une privation de tabac accompagnée de rédaction d'essai soit pour le tabac soit contre (Joule, 1991a ; 1993a). Une fois encore, les sujets de la condition privation de tabac et rédaction d'un essai contre le tabac ont estimé la privation comme plus difficile que les sujets de la condition privation de tabac associée à la rédaction d'un texte pour le tabac. L'explication de ces résultats se fonde sur la relation de consistance entre le second comportement problématique et le premier (cognition génératrice) apportant des cognitions consistantes supplémentaires. La dissonance à réduire est ainsi moins forte que celle de sujets dont le second comportement n'est pas problématique ajoutant des cognitions inconsistantes.

Cependant, d'autres recherches apportèrent des résultats contradictoires (Joule, 1991b ; 1993a ; Joule et Lebreuilly, 1991 ; Joule et Azdia, 2002 ; 2003). Des sujets devaient produire deux comportements contre attitudinaux. Le premier consistait en une privation de tabac et le second à présenter cette dernière comme peu difficile afin de convaincre une autre personne. Or, cette fois-ci, les résultats attestèrent d'un changement d'attitude plus important chez les sujets ayant produit deux comportements problématiques que ceux n'en ayant réalisé qu'un en trouvant la privation plus aisée que les seconds. De tels résultats se retrouvent également dans les situations de double soumission forcée mises en œuvre par Joule et Lebreuilly (1991). Ils ont demandé à des sujets de se priver de boire pour une durée de 24 heures puis dans un second temps de manger soit des anchois (qu'ils n'apprécient guère) soit des gâteaux (qu'ils apprécient fortement). A la fin de l'expérience, la difficulté de privation de boisson était mesurée. Les sujets de la situation de double soumission de la condition "manger des anchois" éprouvaient moins de difficultés à ne pas boire que les sujets de la situation de simple soumission. Ces différences de résultats font avancer à Joule (1993a) et Joule et Azdia (2002) que la théorie de l'engagement permet d'apporter un éclairage à ces divergences.

L'explication tient au statut du comportement le plus engageant (Joule et Azdia, 2003). Le comportement le plus résistant étant le plus engageant. Du point de vue des facteurs influençant le degré d'engagement (coût et répétition de l'acte), l'abstinence de tabac se présente comme plus engageant que la rédaction d'un essai présentant les méfaits du tabac. Il est en effet plus difficile pour une personne fumeuse de se priver de tabac pendant plusieurs heures que de rédiger un essai contre le tabac durant quelques minutes. De la sorte, si le premier comportement est le plus engageant (cognition génératrice) alors le second moins engageant, apportera des cognitions consonantes en rapport avec cet acte. L'établissement du taux de dissonance, va quant à lui être déterminé à partir du comportement considéré comme le plus engageant pour le sujet. La conduite la moins engageante viendra ensuite atténuer l'effet de dissonance (Joule, 1993a).

En revanche, si les deux comportements problématiques sont tous deux fortement engageants, chacun possède le statut de cognition génératrice et agit à placer le sujet dans deux situations distinctes où : « tout devrait se passer ici, comme si les sujets se trouvaient placés dans deux situations de soumission forcée, la dissonance générée par l'une, s'ajoutant à celle générée par l'autre » (Joule et Azdia, 2002, p. 277). Lorsque deux

comportements sont aussi engageants, deux cognitions génératrices vont alors être identifiées. Dans ce cas, le taux de dissonance lié à la seconde conduite vient s'ajouter au premier et amplifie la dissonance. Elle est alors plus élevée dans les situations de double soumission forcée, que dans les situations de simple soumission (Joule, 1993a).

L'expérience de Joule et Azdia (2002) en offre une illustration. Des étudiants étaient amenés à rédiger un texte favorable à l'instauration d'une sélection à l'entrée en licence dans un contexte de fort engagement (sentiment de liberté, aspect public et conséquences de l'acte). Les sujets de la condition de simple soumission s'arrêtaient à ce premier comportement. Dans la condition de double soumission forcée, cette rédaction s'accompagne d'un discours présenté dans un contexte d'engagement fort ou faible. L'attitude des étudiants de la condition double soumission où les deux comportements sont fortement engageants apparaît comme davantage favorable à l'instauration d'une sélection à l'entrée en licence que celle des sujets de la condition de simple soumission. Par ailleurs, les étudiants de la condition double soumission où le premier comportement est plus engageant présentent une attitude favorable à l'instauration de la sélection moindre que celle des étudiants de la condition de simple soumission.

### *3.4 Brouillon, éveil de la dissonance et taux de dissonance*

D'un point de vue radical, l'acte comportemental forme l'élément déterminant de l'état de dissonance. Joule et Beauvois (1998) concluent que « *La théorie de Festinger n'est valide que lorsque le sujet est engagé dans son acte* » (p. 282). Autrement dit, pour ressentir de la dissonance, le sujet doit non seulement émettre un acte mais aussi émettre un acte engageant. Cette assertion nous interroge dans le cadre de cette recherche. Et elle nous interroge à deux niveaux.

Tout d'abord, sur la première partie de la proposition où la dissonance ne serait éveillée qu'à partir d'un acte. Cela consiste à considérer que sans acte engageant, l'éveil de la dissonance serait à exclure. Sur ce point, il nous semble justement que la lecture radicale de la théorie de la dissonance semble bien radicale. Dans la recherche qui est la nôtre, à y regarder de plus près, cela ne paraît pas aussi évident. Si l'on s'attache à la conception radicale de la dissonance cognitive, le scripteur ne ressentirait une possible dissonance

qu'à partir du moment où celui-ci aurait émis un premier acte visible engageant, c'est-à-dire l'écriture du premier jet. Or, le brouillon est justement l'outil dont est doté le scripteur pour faire face à la surcharge cognitive induite par la tâche rédactionnelle (Fayol et Schneuwly, 1987 ; Charolles, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992). Il intervient sur l'aspect problématique de la production de textes et est perçu sous un aspect utilitaire (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Dans ce cas, plus que d'éveiller la dissonance, le brouillon interviendrait dans un premier temps pour faire face à un état de dissonance antérieur. Expliquons-nous d'avantage.

La réalisation du brouillon étant une partie incluse dans la situation de production rédactionnelle, il importe de la prendre en considération de manière globale. La situation initiale se conçoit alors en tant que situation de soumission forcée où le scripteur est placé dans une obligation de production par l'enseignant : il ne peut se soustraire à l'écriture du devoir rédactionnel. Le premier élément intervenant dans la situation de production de rédaction est la connaissance d'avoir à écrire un texte, en d'autres termes d'avoir à accomplir un acte complexe et révélant selon les scripteurs un caractère problématique ou non. Le sujet s'inscrit en conséquence, dans une situation où l'obligation de réalisation le confronte inmanquablement à la difficulté de son accomplissement, pondérée par le degré de maîtrise rédactionnelle du scripteur. Entrent alors en considération et en confrontation le but à atteindre et les moyens dont dispose le sujet.

Or, si l'on s'attache à la conception classique de la dissonance, le scripteur pourrait déjà se trouver dans un état de dissonance puisque la cognition « devoir produire un texte nécessite de traiter simultanément des obligations et des contraintes inhérentes aux propriétés du langage écrit » s'oppose à la cognition « difficulté de les mener conjointement d'autant plus élevée que le scripteur est peu expérimenté ». C'est d'ailleurs parce que la rédaction est une activité complexe et difficile, que le brouillon va être utilisé soit de manière volontaire soit de manière imposée par l'enseignant. Le brouillon offrant ainsi la possibilité de décomposer et gérer la construction du texte (Penloup, 1994 ; Alcorta, 1997, 2001 ; Barré-De Miniac, 2000 ; Branca-Rosoff et Garcia-Debanc, 2007). Ainsi, la connaissance de l'obligation de production du récit paraît être le premier élément susceptible d'éveiller un état de dissonance. En d'autres termes, l'obligation de production jouerait le rôle de catalyseur initial de la dissonance.

Ainsi, un premier éveil de dissonance aurait lieu sans que l'acte ait encore été accompli. Ce propos remet en cause la proposition de Beauvois et Joule (Beauvois et Joule, 1981, 1996 ; Joule et Beauvois, 1998, Beauvois et al, 2005) mentionnant que la dissonance n'émergerait que d'un acte et qui plus est d'un acte engageant. Les spécificités inhérentes à la tâche dans laquelle s'inscrit le brouillon, notamment l'obligation de réalisation et la certitude de l'accomplissement pourraient également jouer ce rôle de cognition génératrice. Cette remise en cause de la cognition génératrice par l'acte engageant se situe dans la lignée des travaux de Lecrique et Gosling (2004) qui y incluait le soi comme possible cognition génératrice.

Par ailleurs, la dissonance premièrement ressentie en raison de l'obligation de production d'un écrit, pourrait à nouveau faire sentir ses effets lors de la réalisation d'un brouillon. En effet, le brouillon engage le scripteur dans l'activité rédactionnelle (Hayes & Flower, 1986 ; Garcia-Debanc et al, 2009 ; Chabanne et Bucheton, 2002), il va de la sorte marquer concrètement l'entrée du scripteur dans l'élaboration textuelle. Mais en même temps qu'il inscrit le scripteur dans la production d'un texte, il peut soulever des difficultés et se présenter sous un aspect problématique (cf. partie 1 et chapitre 4). Il se concrétise par le processus de révision offert qui place le scripteur dans une situation de dissonance (Humes, 1983 ; Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Hayes & Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992) en cas de détection de non correspondance entre l'écrit et le souhait d'écrit. Le témoin de l'existence de cette dissonance en est la rature (Rey-Debove, 1982 ; Fabre, 1983 ; 1990 ; 2002 ; David, 1994). Mais en même temps, ressentir une dissonance lors d'une phase de retour sur écrit « suggère que la dissonance peut être associée à un engagement envers la tâche et le destinataire » (Monahan, 1984, p. 301, *trad. pers.*). Dans ce cas, la rature témoigne de l'engagement du scripteur.

Si l'on prend pour point de départ d'éveil de la dissonance l'obligation à accomplir une rédaction, et que le brouillon et le retour sur le texte se présentent tous deux comme des actes problématiques, selon la vision radicale, ces scripteurs seraient ceux qui éprouveraient le moins de dissonance puisque chaque comportement entretient une relation de consistance avec la cognition génératrice. En revanche, d'un point de vue classique, ces mêmes scripteurs feraient preuve d'une dissonance plus importante compte tenu des relations d'inconsistance vis-à-vis des cognitions du scripteur.

En suivant, l'apparition de la dissonance transpose l'intérêt des recherches vers un nouveau point, celui de la réduction de la dissonance. De quelle(s) stratégie(s), le scripteur va-t-il user ? C'est à présent sur la réduction de la dissonance que notre regard se porte.

#### ***4 Les réactions du sujet : sortie de dissonance et rationalisation***

Par son essence, la dissonance implique sa réduction par l'emprunt de quelques modes de réduction. C'est précisément par l'observation de ces modes de réduction de la dissonance que les chercheurs ont pu étudier la dissonance elle-même. Très souvent restreinte et cantonnée, la réduction de la dissonance n'a concerné pendant de longues périodes que le changement d'attitude alors que dès ses origines Festinger (1957) y dénombrait déjà trois axes d'action majeurs :

- le premier consiste à modifier un ou plusieurs éléments impliquant l'inconsistance
- le second concerne l'adjonction de cognitions consistantes
- le troisième amène à abaisser l'importance des éléments ayant conduit à la dissonance.

Voici quelques modes possibles de réduction de la dissonance

##### *4.1 Réduction de la dissonance*

###### 4.1.1 Changement d'attitude

###### -Rationalisation cognitive

La rationalisation cognitive consiste pour les sujets à rendre le comportement problématique moins problématique *a posteriori*. Il s'agit principalement d'un changement d'attitude dans le sens de l'acte produit. Dans ce cas, ce ne sont pas seulement nos idées qui déterminent notre conduite mais « nos idées sont bien souvent le résultat du travail

cognitif de rationalisation que nous effectuons à partir de nos conduites de soumission, réalisées sans obligation apparente » (Ibañes, 1989, p. 33).

Ce changement d'attitude se caractérise principalement par une adaptation de l'attitude à l'acte problématique émis, considéré comme cognition la plus résistante au changement. C'est alors que des personnes que des sujets de l'expérience de Brehm & Cohen (1962) concevaient l'action de la police contre les manifestants comme assez justifiée, que les enfants les moins menacés des expériences d'Aronson & Carlsmith (1959) et Freedman (1965) considéraient le jouet qui les intéressait comme moins attrayant, que des fumeurs estimaient leur privation de tabac moins difficile (Joule, 1991b, 1993a), que des sujets préféraient une tâche ennuyeuse lors de faibles justifications pour l'émettre (Freedman, 1963) et que des enfants ont estimés les vacances scolaires comme trop longues (Pavin, 1991). L'attitude va alors coïncider avec le comportement réalisé et va de la sorte rationaliser ce comportement en adaptant ses attitudes. Le brouillon, en représentant un acte problématique pour un scripteur, pourra être estimé plus favorablement suite à sa réalisation.

Cette rationalisation du comportement amène à définir la rationalisation comme « un processus post-comportemental, par lequel un comportement problématique devient moins problématique pour celui qui l'a réalisé, le sujet réajustant après coup ses cognitions pour les rendre conforme à ce qu'il a fait » (Joule, 1996, p. 293). La rationalisation intervient si et seulement si l'acte émis est un acte problématique réalisé dans un contexte d'engagement (Beauvois et Joule, 1981). L'engagement forme alors un pré requis indispensable.

Une de ses caractéristiques est de former un mode de réduction de la dissonance coûteux cognitivement pour celui qui le met en œuvre, c'est-à-dire qu'il va requérir de la part du sujet la présence suffisante de cognitions libres pour pouvoir le mener (Martinie et Larigauderie, 2007). Cette nécessité de ressources cognitives présentes se justifie par le fait que la rationalisation cognitive soit un processus contrôlé et pour lequel « le changement d'attitude et la trivialisations sont deux voies de réduction de la dissonance qui nécessitent beaucoup de ressources cognitives pour leur réalisation » (*ibid.*, p. 25).



## -Renforcement de l'attitude

Ce mode de réduction de la dissonance fut observé par Festinger et *al* (1993) lors de l'échec d'une prophétie de fin du monde. Les croyants de la secte s'étaient vus renforcer leurs croyances en leur mouvement et cela, malgré les événements contraires aux prédictions du gourou. Suite à l'éveil de la dissonance, les fidèles exprimaient une foi plus prononcée. L'attitude initiale est de ce fait accentuée et amplifiée. Cet effet est similaire à l'effet boomerang précédemment exposé qui correspond à une extrémisation de l'attitude première. Abelson (1959) utilise à ce propos le terme de *bolstering*. Le renforcement de l'attitude conduit à une réduction de la dissonance par une ampleur plus importante donnée à l'attitude initiale. Si ce mode de réduction de la dissonance à de quoi surprendre, il agirait à réduire la dissonance éprouvée tel l'ajout de cognitions consistantes (Sherman & Gorkin, 1980a ; 1980b). En conséquence, l'extrémisation des attitudes apparaît comme un moyen pour réduire la dissonance.

### 4.1.2 Rationalisation en acte

Le type de rationalisation le plus étudié implique souvent un changement d'attitude. Des résultats quelque peu curieux, amenèrent Joule à revoir ce concept en l'étoffant. Il s'est avéré qu'au cours d'une expérimentation menée sur des étudiants engagés dans une privation de tabac (Beauvois & Joule, 1996 ; Joule, 1986 ; 1996), la plus grande majorité, et de loin, avait accepté une seconde privation plus longue lorsque ces derniers n'étaient pas avertis au préalable du comportement qu'ils allaient devoir émettre. Ce ne fut pas le cas des personnes prévenues à l'avance de la réitération de leur engagement. Dans cette expérience, l'état de dissonance est réduit non pas par le chemin classique du changement d'attitude, mais par l'émission d'un nouveau comportement. Cet autre mode de réduction de la dissonance nommé rationalisation en acte se manifeste quand « la dissonance faisant suite à la réalisation d'un acte problématique peut être réduite par une voie comportementale [...]. Ce phénomène a été qualifié de *rationalisation en acte* (Joule, 1986, 1996) dans la mesure où le comportement de soumission est rationalisé - et donc rendu moins problématique - par la réalisation d'un nouveau comportement et non pas par quelque réajustement cognitif » (Martinie et Joule, 2000,

p. 52). Ainsi, un scripteur dont le brouillon présente un caractère problématique pourra rationaliser cet acte en effectuant bon nombre de retouches sur son texte.

A la suite de cette distinction entre rationalisation en acte et rationalisation cognitive, Joule (1996) a proposé l'hypothèse du « caractère alternatif des voies cognitives (rationalisation cognitive) et comportementale (rationalisation en acte) de réduction de la dissonance » (p. 295) en se basant sur l'aspect motivationnel de la dissonance.

Expliquons-nous. Plus une personne rationalise cognitivement, moins elle devrait avoir tendance à rationaliser en acte ; et inversement puisqu'elle agit déjà sur la dissonance. Dans ce cas, Joule (1996 ; Beauvois & Joule, 1996 ; Joule et Beauvois 1998) estiment que si l'on encourage la rationalisation cognitive (en exprimant les raisons qui ont conduit un sujet à accepter l'acte de privation par exemple) ou si on laisse à la rationalisation cognitive le temps d'agir (en informant les sujets des différentes étapes d'une expérience), les individus seront moins disposés à accepter la seconde soumission. Inversement, en entravant la rationalisation cognitive, les sujets seraient plus nombreux à accepter la nouvelle privation proposée. C'est ce que Joule (Joule et Beauvois, 1998) a montré avec des sujets ayant réalisé un second comportement de soumission (continuer de s'arrêter de fumer pendant trois jours) après en avoir accepté un premier (s'arrêter de fumer pendant 18 heures). Il constate que ces personnes n'ont pas rationalisé cognitivement le premier acte puisqu'il est rationalisé par une émission postérieure d'un acte venant réduire l'état de dissonance. Ce n'est pas le cas des sujets ayant refusé de réaliser le second comportement. L'hypothèse formulée par Joule (1986) était que les personnes averties au préalable de leur privation de tabac pendant 18 heures ont eu le temps de rationaliser cognitivement cet arrêt temporaire. Ils doivent donc être moins nombreux à accepter la privation de tabac plus longue (trois jours) que ceux n'ayant pas été prévenus de la suite de l'expérience. Dans cette condition, les sujets qui n'ont pas eu la possibilité de rationaliser cognitivement leur première privation de cigarettes acceptent plus volontiers la seconde.

Dans le cas où la rationalisation cognitive n'aurait pas eu le temps d'opérer, le second acte émis (qui reste dissonant par rapport à l'attitude privée de la personne) devient consonant mais par rapport au premier acte problématique. Il ne vient que confirmer le premier comportement : « pour ceux qui l'acceptent, l'acceptation va constituer une cognition consonante par rapport à leur première privation (la cognition "j'ai accepté une

privation de 5 jours" va bien en effet avec la cognition "je viens de me priver de tabac") » (Joule, 1996, pp. 302-303).

#### 4.1.3 Trivialisation

La trivialisation se manifeste par une dépréciation du comportement problématique par le biais d'une réduction de l'importance accordée à ce comportement ; contrairement à la rationalisation qui suscite une mise en valeur de l'acte problématique accompagné d'un ajustement de l'attitude vers l'acte et à la rationalisation en acte où un second acte plus coûteux réduit la dissonance. Autrement dit, la trivialisation se définit par une dévalorisation du comportement de soumission où « l'objet de la trivialisation n'est pas de réduire le niveau d'inconsistance, mais plutôt de réduire l'importance de l'inconsistance en réduisant l'importance d'un ou plusieurs éléments dissonants » (Michel et Fointiat, 2002, p. 58).

Le concept de trivialisation, s'il n'avait pas été nommé comme tel, avait pourtant déjà été mis en avant par Festinger (1957) comme moyen de réduire la dissonance « par une diminution de l'importance des éléments impliqués dans des relations dissonantes » (Festinger, 1957, p. 264, *trad. pers.*). Ce ne sera qu'en 1995 (Simon, Greenberg & Brehm, 1995), que la trivialisation fera l'objet d'une mise à l'épreuve expérimentale et de données empiriques en tant que mode de réduction de la dissonance.

La première expérience visait à tester l'hypothèse du recours à la trivialisation lorsque l'attitude du sujet est rendue saillante plutôt que le changement d'attitude. Pour cela, des étudiants étaient amenés à produire un essai en faveur de la mise en place d'une politique d'examens terminaux complets et obligatoires en condition de faible choix par l'imposition de cette production. L'autre condition il leur était demandé s'ils acceptaient de rédiger ce texte. Dans un cas, l'expérimentateur rendait saillant les attitudes en incitant les étudiants à penser à leur convictions. Les résultats montrent que les sujets de la condition choix/attitude saillante trivialisent significativement plus que l'ensemble des autres étudiants. Les personnes de la condition choix/attitude non saillante se révèlent plus favorables que les autres sujets à l'instauration d'un examen terminal obligatoire.

La seconde expérience visait à tester l'hypothèse « qu'en suivant un comportement contre attitudinal, les participants choisiront le premier mode de réduction

de dissonance présenté à eux » (Simon & al, 1995, p. 247, trad. pers.). Pour cela, la même rédaction d'essai était reprise. La première condition faisait intervenir une mesure de la trivialisatation avant la mesure du changement d'attitude et inversement dans la seconde situation où l'attitude était mesurée antérieurement. Les étudiants de la condition choix/mesure de l'attitude en premier présentaient une attitude plus favorable à la mise en place des examens terminaux obligatoires que les étudiants de la condition choix/mesure de la trivialisatation en premier. Les auteurs concluent que « les participants utiliseront la trivialisatation pour réduire la dissonance s'il s'agit du premier mode disponible pour eux et du changement d'attitude si ce mode est présenté en premier » (*ibid.*, p. 251, trad. pers). Les résultats obtenus par Martinie et Joule (2000) convergent également vers ceux de Simon & al (1995) pour établir que la trivialisatation est bien un mode de réduction de la dissonance cognitive et d'installer l'aspect alternatif des voies de rationalisation cognitive ou de trivialisatation.

Par ailleurs, la trivialisatation se veut également être un mode de réduction requérant des ressources cognitives suffisantes pour pouvoir être menée mais se définit d'un coût cognitif inférieur à la rationalisation cognitive. Autrement dit, si les ressources cognitives disponibles sont insuffisantes pour pourvoir à une rationalisation cognitive, la trivialisatation reste une possibilité.

#### *4.2 Réduction de la dissonance et brouillon*

Comme nous avons pu le mettre en évidence dans le chapitre précédent, la réalisation d'un texte, d'un brouillon ou effectuer un retour sur le texte peuvent tous trois présenter un caractère problématique pour le scripteur que ce soit à partir des difficultés que ces actes font émerger, des motivations à les produire ou encore des attitudes.

L'introduction d'un brouillon dans une tâche rédactionnelle particularise et favorise les processus de rationalisation que le scripteur adoptera au fur et à mesure de l'évolution de l'écriture de son texte. Dans un premier temps, le scripteur s'engage ou est engagé par l'enseignant à exécuter un brouillon afin d'agir sur l'aspect problématique de la rédaction (mener de manière simultanée l'ensemble des contraintes de la production écrite) inhérent aux difficultés de l'écrit et dont l'accomplissement peut conduire à l'éveil de

dissonance. En effet, la cognition de l'obligation de résultat s'accordant difficilement avec la connaissance des capacités disposées. Pour y parvenir, un intermédiaire est inséré. Le brouillon exprimant dans ce cas une aide par la possibilité de décomposer et gérer la production textuelle, va conduire le scripteur à entrer dans la rédaction. En d'autres termes, un premier comportement problématique avant même son effectuation concrète se voit rationaliser par l'émission d'un autre comportement traduisant un premier processus de rationalisation en acte.

Cependant, le brouillon et le processus de retour sur les écrits qu'il suscite se définissent aussi par un caractère problématique à nouveau établi à partir des difficultés d'exécution, motivations ou attitudes du scripteur. En conséquence, ce dernier réduit un premier acte rédactionnel problématique par un ou deux autres actes susceptibles d'être problématiques. Ceci nous amène à questionner la manière dont va agir le scripteur face à cette double voire triple dissonance.

En ce qui concerne la réduction de la dissonance, la rationalisation interviendrait préférentiellement chez les scripteurs présentant le moins d'actes problématiques selon la vision radicale alors que pour ceux ayant commis trois actes problématiques consécutifs, la dissonance étant moindre, elle n'aurait pas à faire l'objet de rationalisation aussi importante.

Lorsque la rédaction incarne un acte problématique, celui-ci est traité par la réalisation d'un brouillon pour diminuer la dissonance et par des interventions au brouillon telles que les ratures pour agir sur la dissonance liée à ces deux précédents actes. Autrement dit, le scripteur va intervenir pour réduire l'aspect problématique à deux niveaux : un niveau processuel avec une décomposition de la production rédactionnelle par des opérations de planification et de révision des écrits, puis à un niveau langagier en intervenant directement sur le texte par des modifications et ratures.

La rationalisation en acte semble donc directement et principalement mise en avant afin de répondre à la dissonance éveillée. Elle constitue un des premiers modes de réduction à disposition du scripteur car largement attendue par l'enseignant, encouragée ou imposée (réalisation d'un brouillon et intervention sur le premier jet) au détriment d'une rationalisation cognitive. Par ailleurs, la manifestation de la rationalisation en acte et son ampleur ne seraient pas seulement liées à la dissonance éprouvée mais diversement

exécutée selon les scripteurs. En effet, elles dépendent d'un facteur : le niveau d'expertise du scripteur.

Les dissemblances de traitement sont à mettre en lien avec le degré d'expertise des scripteurs puisque « la diversité [...] des traces qu'ils produisent dépendrait, en premier lieu, de leur degré d'expertise rédactionnelle (Burtis et *al*, 1983 ; Scardamalia & Bereiter, 1991) » (Piolat et *al*, 1994, p. 40). Les scripteurs expérimentés révisent davantage et effectuent un contrôle en profondeur de leur texte (Roussey et Piolat, 2005 ; Vigneau et *al*, 1997). Leur retour sur le texte est une réflexion critique des écrits et « l'anticipation du jugement du lecteur cause un sentiment de dissonance quand le scripteur reconnaît des incongruités entre son intention et son exécution » (Sommers, 1980, p. 385, *trad. pers.*). Partant de là, en cas de dissonance, le scripteur expert accède à ses compétences et connaissances rédactionnelles afin de la réduire pour agir directement sur le texte en préparation. Cependant, un scripteur non compétent ne dispose pas des mêmes compétences et peut se retrouver dans une situation où il ne peut agir sur son texte afin de réduire la dissonance occasionnée sachant la plus grande difficulté à diagnostiquer des dysfonctionnements à l'écrit (Hayes & *al*, 1985 ; Hayes & Flower, 1986 ; Margoum, 1997 ; Vigneau et *al*, 1997).

Le degré d'expertise porte donc influence sur la manière d'agir. Les différences entre brouillons sont patentées. Elles révèlent ainsi divers comportements du scripteur et de ce fait, un traitement singulier de la réduction de la dissonance par la rationalisation en acte.

Les effets cognitifs pourraient à leur tour être touchés par les spécificités de l'expertise. Comme nous avons pu le voir pour la dissonance, la rationalisation cognitive et la trivialisations, tous trois sont consommateurs de ressources cognitives et nécessitent leur mise à disposition pour atteindre ces deux modes de réduction de la dissonance. Or, ces mêmes ressources cognitives pourraient être consommées et présentes différemment selon l'expertise du scripteur. Il apparaît certain qu'un scripteur d'expertise élevée en disposera d'avantage pour un exercice rédactionnel qui ne présentera pas *a priori* de difficultés particulières qu'un scripteur d'expertise faible dont les ressources seront utilisées afin de produire une mise en texte, d'appliquer une révision des écrits et de porter des corrections. Autant d'activités complexes qui nécessitent des ressources cognitives qui ne seront plus disponibles pour les modes de réduction de la dissonance.

En outre, si la réduction de la dissonance est liée à l'émission d'un acte problématique, pour lequel le scripteur ne dispose pas de compétences suffisantes pour agir directement, que ses actions restent limitées et concernent des opérations de surface ; la rationalisation en acte pourrait ne peut apporter un moyen satisfaisant pour atténuer l'ensemble de la dissonance suscitée. L'illustration se trouve lorsque, au brouillon, le scripteur a identifié un dysfonctionnement mais son diagnostic ne lui offre pas un moyen d'agir sur le texte. Le scripteur conserve donc à l'esprit « que quelque chose ne va pas » sans pour autant être en mesure d'y remédier. En d'autres termes, il conserve un état de dissonance. Celle-ci est seulement atténuée mais reste présente. Le scripteur se trouve alors toujours en état de dissonance, le brouillon et les ratures n'étant d'aucun secours.

La rationalisation en acte par son incarnation et ses spécificité d'application risque de ne pas être suffisante afin d'abaisser le taux de dissonance. Toutefois, la dissonance est un état intolérable pour le sujet. C'est pourquoi, en cas de rationalisation en acte inefficace ou insuffisante pour atteindre un état de dissonance acceptable, le scripteur devrait chercher un mode de réduction de la dissonance autre situé en dehors de son comportement au brouillon. Mais alors comment la réduire ?

Un début de réponse se trouve dans une citation d'un étudiant ayant participé à la recherche de Sommers (1980) : « à chaque occasion quand je demandais aux étudiants pourquoi ils ne faisaient pas d'autres changements, ils répondaient principalement, "je savais que quelque chose était faux, mais je ne pensais pas que cela aiderait à déplacer des mots" » (p. 383, *trad. pers.*). Ce scripteur a donc conscience d'un dysfonctionnement interne au texte sans être capable d'intervenir. Il explique alors son action (une intervention sur des traitements locaux du texte) par une justification. En d'autres termes à la rationalisation en acte se superpose une rationalisation cognitive.

Dans cet exemple, l'alternativité des voix de rationalisation proposée semble atteindre une limite. C'est alors qu'en cas de rationalisation en acte insuffisante, le scripteur pourrait tout aussi bien recourir de manière complémentaire à la rationalisation cognitive ou à la trivialisatation. Et si la rationalisation n'était pas seulement la rationalisation en acte ou cognitive, mais une rationalisation en acte accompagnée d'une rationalisation cognitive ?

## 5 Conclusion

Le brouillon mène et engage le scripteur vers la rédaction que ce soit par son statut d'écrit intermédiaire (Garcia-Debanc et *al*, 2009 ; Chabanne et Bucheton, 2000 ; 2002) ou par les ratures manifestées témoignant également d'un engagement dans la tâche et envers le lecteur (Monahan, 1984). Il incarne un acte engageant dont l'intérêt est d'apprécier les effets à la fois comportementaux et cognitifs qui lui feront suite.

Suite à cette mise en exergue de l'engagement suscité par le brouillon, le regard psychosocial appliqué a permis de faire ressortir de nouvelles perspectives de recherches pour la théorie de l'engagement. Cela se traduit à travers deux caractéristiques tenant pour l'une à la spécificité de la tâche et pour l'autre à la situation.

Le brouillon se présente et prend forme dans une situation particulière que nous avons pu qualifiée de triple soumission (rédaction, brouillon et retour sur le texte). Par ailleurs, le brouillon tel qu'il est donné à voir dans un exercice rédactionnel n'est pas à proprement parlé considéré comme objet seul. Il est intégré à une tâche d'écriture qui n'est autre pour le cas présent, qu'une tâche scolaire définie par sa complexité d'exécution (Fayol et Gombert, 1987) et ses difficultés. Ces éléments consistent dès lors à apprécier parmi les divers types de tâches assignées aux situations de soumission forcée, un nouveau paradigme, celui de la tâche complexe nécessitant une performance.

Cette spécificité conduit à placer au cœur de l'appréciation de l'engagement par le coût de la tâche et les effets comportementaux et attitudinaux : le degré d'expertise du scripteur. Celui-ci affecte en effet, à la fois la mobilisation des processus rédactionnels (Stallard, 1974 ; Atwell, 1981, cités par Humes, 1983 ; Leblay, 2009), leur mise en œuvre (Hayes & Flower, 1986 ; Vigneau et *al*, 1997 ; Reuter, 2000 ; Roussey et Piolat, 2005) et les modifications apportées au texte (Sommers, 1980 ; Humes, 1983 ; Monahan, 1984 ; Fayol et Gombert, 1987 ; Fabre, 1990 ; 2001 ; Vigneau et *al*, 1997).

La considération de l'expertise se situe précisément dans le prolongement de travaux incorporant dans leurs expériences la réalisation de tâche complexe (Waterman, 1969 ; Pallak & Pittman, 1972 ; Martinie & *al*, 2010) et qui plus récemment se sont intéressés aux coûts cognitifs en jeu dans l'engagement des sujets à travers ce type de tâche et des processus de rationalisation (Martinie et Larigauderie, 2007 ; Martinie & *al*, 2010). Pour ces recherches, sont alors incluses des capacités de mémoire de travail libres plus



importantes, élément incontournable qui se retrouve dans les performances d'exercices rédactionnels des scripteurs experts (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Berninger & Swanson, 1994). En effet, comme le relèvent Chanquoy et Alamargot (2003) : « la production écrite est une activité complexe, elle peut rapidement conduire à une surcharge en MDT<sup>5</sup>, surtout chez les enfants. Notamment, la qualité de la production dépendrait des ressources limitées du rédacteur » (p. 184). Ces constatations nous invitent à inclure dans l'appréciation des effets de l'engagement ce facteur des ressources cognitives que nous supposons influencer leur manifestation dans le cadre de la production de brouillons lors d'un exercice de production de texte.

En même temps, l'étude des effets comportementaux et attitudeux des brouillons conduit à questionner la vision radicale de l'engagement et de la dissonance établie par Beauvois et Joule (1981 ; 1996). En effet, si le brouillon se place et intervient lors d'un exercice rédactionnel, il compose les prémices de l'acte comportemental (Joule et Beauvois, 2009) par le premier jet. Or, il intervient pour faire face à la complexité de la rédaction, autrement dit à son aspect problématique. C'est-à-dire que le brouillon se définit en tant que réponse à un aspect problématique pouvant se révéler source de dissonance et qui pourtant ne bénéficie pas encore de réalisation concrète. Dans ce cas, cela reviendrait à remettre en question la cognition génératrice déterminée à partir de l'acte engageant (Beauvois & Joule, 1996).

Mais la particularité du brouillon ne s'arrête pas là. Cet écrit peut à son tour incarner un caractère problématique que ce soit à partir des motivations, attitudes ou difficultés liées à son exécution. En conséquence, l'activité engageante (la rédaction) se présente sous le signe d'une autre activité (le brouillon) à son tour problématique suscitant à nouveau une activité problématique (le retour sur le texte), plaçant le scripteur dans une situation de triple dissonance et un état de dissonance qu'il lui faudra rationaliser. Dès lors, plusieurs questions se posent : quels vont être les effets de l'engagement dans un tel acte ? Quel sera le degré de dissonance ? Et en fonction de la dissonance, quel type de rationalisation sera appliqué ? Ce sont ces questions qui nous ont amené à étudier les effets de l'engagement dans un acte problématique par un autre acte problématique. Reste à les découvrir.

---

<sup>5</sup> MDT : mémoire de travail

# CADRE DE LA RECHERCHE

## TROISIÈME PARTIE : CONSTRUCTION DE L'ÉTUDE

### I. Objectifs de l'étude et hypothèses

#### *1 Rappel des objectifs*

Le brouillon est généralement présenté et estimé comme une aide pour scripteur en mal rédactionnel (cf. partie 1, chapitre 4). Les enseignants, dans leur quasi-totalité, n'hésitent pas à inciter leurs élèves à en produire (Penloup, 1994). Mais cette requête n'en est pas pour le moins neutre et limitée à la seule exécution d'un écrit non présenté à la lecture d'un autrui et intervenant avant la version définitive du texte. Lorsque la production d'un brouillon est sollicitée, cette demande sous-entend généralement une double requête. La première concerne un aspect comportemental en lien direct avec le type d'écrit que représente le brouillon et dont font par exemple état les programmes scolaires du collège (Barré-de Miniac et Reuter, 2006) à savoir, une activité de planification, mise en texte, révision et réécriture. De la sorte, inciter un scripteur à produire un brouillon c'est en même temps l'induire et l'inciter à reprendre ses premières écritures, mais aussi en corollaire à influencer sur leur représentation de l'écrit caractérisée par : une production exempte de toute imperfection, une écriture parfaite et exprimant immédiatement une pensée. Par cette mise en œuvre d'un brouillon, les jeunes scripteurs vont donc être conduits à modifier leurs cognitions initiales. En effet, amener l'élève à réaliser un brouillon et des modifications correctives au sein de ce dernier, le guide vers une écriture qui se conçoit davantage comme une écriture préparée, reprise et retravaillée plusieurs fois. La dictée de la pensée laissant alors place à l'élaboration progressive.

Ainsi, la demande enseignante de production d'un brouillon se centre autour d'une attente comportementale et représentationnelle. Ces deux aspects, questionnent. Les

attentes enseignantes se retrouvent-elles lors de la mise en pratique des brouillons par les scripteurs ? Produire un premier jet au brouillon conduit-il réellement, et de quelle manière, le scripteur à revenir sur ses écrits. Et par là même, influence-t-il ses cognitions ? Par la réalisation d'un brouillon celles-ci évoluent-elles dans le sens escompté ?

Si les précédents travaux ont pu traiter la question du brouillon à travers le développement des capacités de l'écrit, les processus rédactionnels qui s'y déroulent, l'amélioration des pratiques d'écriture, le travail métalinguistique ; l'interrogation quant à l'impact d'un tel écrit sur le scripteur en termes d'effets comportementaux et cognitifs, demeure encore entière. Il reste à présent à interroger cette relation entre brouillons et scripteurs en termes de conséquences afin de faire émerger une connaissance et une compréhension des comportements et des cognitions manifestés à l'occasion de ces écrits. C'est pourquoi, le brouillon ne sera pas ici considéré comme le témoin d'une activité mentale ou un instrument ; mais comme un acte engageant à partir duquel se manifestent certains comportements et cognitions du scripteur.

Plus particulièrement, nous avons pu constater précédemment que le brouillon se révélait comme un écrit problématique pour un scripteur tant du point de vue des difficultés qu'il occasionne que du point de vue des représentations de l'écrit. Il prend par ailleurs place et s'inscrit lui-même dans une autre activité problématique : la production rédactionnelle. De la sorte, l'engagement dont il est question présentement se définit comme un engagement dans un acte problématique. Et qui sous-entend engagement dans un acte problématique implique des résultantes en termes de rationalisation (Beauvois & Joule, 1996). Ainsi, il s'agit d'appréhender les effets de l'engagement dans un acte problématique, c'est-à-dire les phénomènes de rationalisation de l'acte.

A partir de là, notre démarche s'oriente vers la constitution de données afin de dégager une vision de la complexité de l'engagement et plus précisément de ses conséquences. Cette recherche a ainsi pour ambition d'interroger la dimension psychosociale du brouillon. Sa particularité est d'intégrer la prise en compte de ressources cognitives et notamment de l'examiner à travers l'expertise dont fait preuve le scripteur. Nous nous plaçons dès lors dans la continuité des travaux de Martinie et Larigauderie (2007) puis de Martinie & al (2010) afin de considérer les ressources cognitives et le coût cognitif dans la théorie de l'engagement et des voies de rationalisation.

## ***2 Hypothèses***

Le brouillon est un écrit qui fait l'objet d'un enseignement et par là même, un enseignement de la rature, de la reprise du texte. Il est ainsi un écrit amené au scripteur dans un contexte scolaire par l'enseignant. Par cette attente de réalisation d'écriture intermédiaire et préparatoire, il vise à agir sur les attitudes par une modification de la représentation de la rédaction comme un travail sur le texte et non comme un don. L'autre aspect, est comportemental. Le brouillon est associé dans les textes officiels à une activité : celle de reprise des écrits. Qui dit brouillon, sous-entend alors planification, mise en mots, réécritures. Par ce biais, l'enseignant tente d'amener le scripteur à modifier son texte, le corriger, le raturer.

La perspective psychosociale retenue afin de traiter ces questions nous conduit à penser que la réalisation de brouillons (par les particularités attachées à cet écrit) en fonction des ressources cognitives disponibles va amener certains effets sur le scripteur, en se répercutant à la fois à un niveau comportemental et cognitif. A ce sujet, Kiesler (1971) indique comme propriété de la théorie de l'engagement, son caractère prédictif. C'est alors qu'en fonction des facteurs d'engagement, de l'appréciation de la situation, nous pouvons dresser une estimation des conséquences suivant la réalisation d'un acte engageant.

De plus, comme nous avons pu le constater précédemment, faire un brouillon ne se manifestera pas de la même façon que l'on soit scripteur novice ou expert. Cet élément nous conduit à interroger l'impact de l'expertise sur les manifestations de la réalisation d'un brouillon qu'elles soient cognitives ou comportementales. La prise en compte de l'expertise dans l'établissement de ces effets induit en corollaire d'inclure et de considérer les ressources cognitives dont disposent ces scripteurs puisque dépendantes de cette dernière. Ce point précis des ressources cognitives disponibles par les liens étroits qu'il entretient avec le degré d'expertise constitue le cœur fondateur sur lequel repose les hypothèses formulées. Et en fonction des ressources cognitives, ajuster les prédictions en termes de conséquences. Sur cette base, nous formulons l'hypothèse que le degré d'expertise qu'il soit élevé, intermédiaire ou faible agira distinctement sur les effets comportementaux et cognitifs (hypothèses 1 et 2).

Dans ces conditions, puisque le premier effet suscité concerne l'acte de retour sur le texte et toujours en fonction de l'expertise, les comportements et types de comportements au brouillon se révéleraient plus ou moins suffisants en cas de forte

dissonance et nécessiter de faire appel à un autre processus de rationalisation à partir d'un mode cognitif. C'est alors que s'il y a bien co-occurrence des effets comportementaux et cognitifs, nous pensons que ces derniers n'agissent pas selon des voies alternatives mais davantage selon des voies complémentives (hypothèse 3).

Ces premiers éléments, s'ils sont déduits à partir des recherches antérieures, restent insuffisants pour formuler de manière adéquate et précise les hypothèses, connaissant l'hétérogénéité des précédentes études en ce qui concerne les caractéristiques des groupes de scripteurs novices ou experts. Cela nous amène à compléter la formulation des hypothèses à partir de l'analyse d'un travail exploratoire mené en amont de la recherche. L'objectif étant ainsi de limiter toutes évidences trompeuses.

### *2.1 Expertise et effets comportementaux*

L'étude des brouillons en fonction du degré d'expertise a précédemment laissé apparaître des comportements différents entre scripteurs novices, experts et intermédiaires. En fonction de leur expertise, les scripteurs n'agissent pas de même au brouillon et leurs actions contenues dans ces écrits sont dépendantes à la fois des capacités, compétences et maîtrises de l'activité rédactionnelle dont ils disposent au moment de la production (Fayol et Gombert, 1987). Ces différences tiendraient à un élément ; les ressources cognitives disponibles du scripteur pour agir (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Mc Cutchen, 1996 ; Berninger & Swanson, 1994 ; Kellog, 1996 ; Chanquoy et Alamargot, 2003). Le degré d'expertise et les ressources cognitives impactent donc sensiblement la manifestation concrète du processus de révision et des réécritures et *in fine* les conséquences comportementales de l'engagement par le brouillon. De la sorte, et de façon similaire, nous pensons retrouver ces mêmes distinctions pour un même niveau de scolarisation donné ainsi qu'entre deux niveaux de scolarisation différents.

Ces constatations nous invitent à dépasser une conception des effets de l'engagement comme seulement liée aux facteurs d'engagement déterminés dans une situation particulière. Elles nous poussent davantage à y inclure l'expertise dont peut faire preuve un sujet, son niveau de scolarisation à travers la présence variable de ressources cognitives, surtout lorsque l'acte problématique à établir consiste en une tâche et qui plus

est, une tâche complexe. Par cette influence du degré d'expertise et de scolarisation sur la concrétisation des effets comportementaux, nous estimons que ces derniers ne sont donc pas seulement dépendants des facteurs de l'engagement énoncés (Kiesler, 1971 ; Joule et Beauvois, 2009) mais intègrent les habiletés et capacités des sujets dans le cadre des ressources cognitives pour la réalisation d'un acte dans le paradigme de la tâche complexe.

La considération de ces premiers éléments nous amène à formuler une hypothèse mettant en avant le lien entre degré d'expertise, niveau de scolarisation et expression des effets comportementaux au brouillon.

**Hypothèse générale 1 : La manifestation des effets comportementaux est liée à l'expertise et au niveau de scolarisation du scripteur.**

Cette hypothèse se décompose en trois autres complémentaires.

- Pour les scripteurs intermédiaires, leur maîtrise du passage du système interne à celui de la langue n'est pas encore totalement acquise (Alcorta, 1997). Leurs opérations de planification sont aussi moins présentes que chez des scripteurs plus experts (Stallard, 1974, cité par Humes, 1983). Ce manque les contraint à opérer par de nombreuses révisions sur le texte (Bessonnat, 2000), les rendant plus dépendants aux opérations de révision (Atwell, 1981, cité par Humes, 1983 ; Humes, 1983). De plus, au vu de leur expertise, l'ensemble des opérations de production d'un texte ne peut être réalisé en même temps, au risque d'entraîner une surcharge cognitive. Le brouillon offre alors un moyen d'action par une décomposition de la construction d'un texte agissant sur la complexité rencontrée lors de la rédaction. De ce fait, des ressources cognitives sont libérées et permettent d'agir de manière suffisante et satisfaisante quant à l'éviction d'erreurs.

Cette idée se trouve émerger des entretiens exploratoires où le brouillon joue un rôle d'aide. Par le travail qu'il abrite, le brouillon leur permet d'atteindre une élaboration jugée comme améliorée. Cette aide tient précisément au travail mené où les corrections occupent la grande majorité des actions par rapport aux autres scripteurs. En conséquence, les scripteurs intermédiaires manifestent dans leurs écrits de nombreuses interventions.

Les entretiens exploratoires mentionnent par ailleurs, des interventions alliant des préoccupations orthographiques et un travail sur le contenu du texte. Celui-ci s'exprime principalement par ajouts, suppressions et déplacements. Elles fournissent alors un indicateur du coût de l'acte puisque selon Fabre (1990, 2002) un ajout est une opération

plus coûteuse cognitivement qu'un remplacement. Au vu des ressources cognitives disponibles et l'ampleur des comportements au brouillon, nous estimons que les ratures d'un fort coût se trouvent en nombre plus élevée que chez les scripteurs d'expertise faible (disposant d'encore moins de ressources cognitives libres) mais inférieure à celles des scripteurs d'expertise élevée (qui en disposent d'avantage) pour opérer majoritairement par des ratures n'impliquant que peu de ressources cognitives telles que les remplacements.

De plus, les ressources cognitives libres au cours d'une tâche rédactionnelle sont moins nombreuses pour des niveaux de scolarisation moindres puisque centrées sur des opérations n'ayant pas encore fait l'objet d'automatisation. Ceci pourrait expliquer que Fabre (1990, 2002) décèle un accroissement de la diversification des corrections portées sur le brouillon pour les niveaux les plus élevés au regard des premières classes de l'école primaire. Nous pensons retrouver un phénomène identique au collège et observer des effets comportementaux moins nombreux pour des niveaux de scolarisation plus faibles.

Hypothèse 1(1) : - **Un nombre de ratures plus important composé de modifications coûteuses, inférieures à celles des scripteurs d'expertise élevée et supérieures aux scripteurs d'expertise faible.**

- **Des ratures moins nombreuses pour le premier niveau de scolarisation que pour un niveau de scolarisation plus élevé.**

- Le comportement des scripteurs d'expertise élevée lors d'activités rédactionnelles se caractérise par des opérations de planification (Stallard, 1974, cité par Humes ; Berninger & Swanson, 1994 ; Piolat et Roussey, 2005 ; Marin et Legros, 2008) où leurs stratégies de connaissances transformées résultent de leur haut niveau d'habileté (Bereiter & Scardamalia, 1987) et de leurs ressources cognitives libres en mémoire de travail (Kellog, 1996). Ils traduisent un travail en amont de la mise en texte plus intense. L'accent porté par les opérations de planification se retrouve lors d'entretiens exploratoires où ressort un important travail relatif aux idées qui seront développées dans le texte.

Les entretiens exploratoires indiquent un travail de modification faible où le texte au brouillon diffère peu du texte recopié. Par ailleurs, les scripteurs experts disposent d'un meilleur niveau d'abstraction tout comme de maîtrise des opérations complexes de construction sémantique (Alcorta, 1997). Cette expertise permettrait de la sorte, de limiter les erreurs liées à l'orthographe qui cristallisent bons nombres d'interventions (Fabre,

1990, 2002). Ces remarques nous invitent à estimer que si des retours sur le texte sont plus nombreux pour ces scripteurs (Stallard, 1974 ; Atwell, 1981 ; cités par Humes, 1983 ; Leblay, 2009), ils ne s'accompagnent pas pour autant de modifications. Ce groupe manifeste donc un nombre de ratures inférieur aux scripteurs intermédiaires.

De plus, les entretiens exploratoires mentionnent des actions centrées sur des effets de style et de tournure de phrase, des ajouts. Autrement dit, un travail sur le fond du texte et moins la forme. Ces opérations se définissent par des modifications coûteuses et la première en est l'ajout (Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Fabre, 1990, 2002 ; Leblay, 2009) auquel se cumule le déplacement (Fabre, 1990, 2002). En conséquence, le brouillon participe à des ajustements minimes mais coûteux.

Par ailleurs, Alcorta (1997) a observé auprès de scripteurs présentant des habiletés rédactionnelles un changement de brouillon à partir de la classe de quatrième passant d'un brouillon linéaire à un brouillon instrumental. La particularité de ce dernier est de prendre forme sous le trait de plan, liste, etc. qui fera l'objet d'un développement lors de la copie. Le but n'est pas de favoriser des opérations de correction mais d'agir au niveau de la planification. Ainsi, les effets comportementaux par l'intervention de ratures sont moindres lors d'un niveau de scolarisation supérieur à la classe de quatrième qu'avant. Pour des scripteurs présentant un degré d'expertise élevé mais un niveau de scolarisation moindre, ces derniers manifesteront davantage d'effets comportementaux que d'autres d'expertise équivalente mais de scolarisation supérieure.

Hypothèse 1(2) : - **Un nombre de ratures inférieur aux scripteurs intermédiaires composé de corrections coûteuses supérieurs aux autres groupes.**

- **Des ratures plus nombreuses pour un niveau de scolarisation moindre que pour un niveau de scolarisation supérieur.**

- Les scripteurs d'expertise faible se caractérisent par des opérations de planification locales (Atwell, 1981, cité par Humes, 1983), un travail correctif peu élevé (Monahan, 1984 ; Vigneau et *al*, 1997 ; Leblay, 2009). Ils n'interviennent pas par des remaniements, des modifications, importants sur leurs écrits et « ne se représentent pas le texte comme véritablement transformable, ils peinent à prendre de la distance, ils évaluent surtout en surface et localement, ils révisent moins » (Reuter, 2000, p. 170).



Leurs interventions de modification de l'écrit se situent davantage lors du recopiage du brouillon par la mise sur copie (Monahan, 1984). Cet écrit comporte donc peu d'interventions. Et quant elles se donnent à l'examen, ce sont principalement des ratures caractéristiques d'opérations peu coûteuses et courantes (Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Fabre, 1990 ; 2002), telles que les suppressions et les substitutions. Les entretiens exploratoires révèlent des actions caractérisées par des lectures ou des mises en forme particulières telles que des paragraphes. C'est-à-dire des actions portant peu de ratures. Ainsi, la complexité de la tâche à laquelle s'ajoute leur manque d'habileté ne leur ouvre pas la porte d'effets comportementaux dans des proportions équivalentes aux scripteurs intermédiaires mais plutôt similaire aux scripteurs d'expertise élevée.

En considérant les ressources cognitives dont disposent ces scripteurs en fonction de leur expertise et le coût cognitif des ratures, ces dernières ne prendraient que peu de forme à travers des opérations caractéristiques d'ajouts ou de déplacements mais plus de suppressions ou de remplacements. En d'autres termes, ce groupe se spécifie par le plus faible nombre de comportements coûteux.

Enfin, par une maîtrise plus approfondie de l'exercice rédactionnel et l'automatisation de certains processus, ceci conduirait à la libération de ressources cognitives et en corollaire à une augmentation des interventions au brouillon. De la sorte, des scripteurs d'expertise faible seront amenés à opérer davantage sur leur texte que des scripteurs d'expertise équivalente mais de maîtrise moindre.

Hypothèse 1(3) : - **Un nombre de ratures inférieur aux scripteurs intermédiaires et similaire aux scripteurs d'expertise élevée, comportant le moins de corrections coûteuses.**

- **Des ratures moins nombreuses pour un niveau de scolarisation moindre que pour un niveau de scolarisation supérieur.**

## *2.2 Expertise, comportements, ressources cognitives et conséquences pour les effets cognitifs*

Si l'on place au centre de cette recherche, l'intégration des ressources cognitives dans l'explication des effets comportementaux et cognitifs, exprimer et déterminer les effets cognitifs nécessite dans un premier temps de prendre en considération

l'aspect problématique qui se dégage de l'acte car source génératrice de dissonance. Le caractère problématique peut se révéler à travers la rédaction tout comme le brouillon. L'appréciation et l'ampleur de dissonance constituent un moyen d'établir les modes de réduction alloués par le scripteur en fonction des ressources cognitives disponibles. En effet, la dissonance consomme des ressources de mémoire de travail (Martinie & al, 2010).

De plus, les ressources cognitives restantes et disponibles suite à l'émergence de la dissonance présentent un nouveau point d'intérêt puisqu'en fonction de leur importance sera déterminé le mode de réduction (Martinie et Larigauderie, 2007).

Elles sont en premier lieu établies à partir du niveau d'expertise du scripteur. Toutefois, il ne faudrait oublier qu'avant de parvenir à des réajustements cognitifs, les scripteurs sont passés par une phase antérieure appelant une manifestation comportementale par des ratures. Les effets comportementaux sont effectivement les premiers sollicités et à s'exprimer lors d'un brouillon. Et de leur concrétisation par le nombre et le coût, sera influencé l'état de ressources cognitives disponibles résultantes. Le scripteur ajustant dans cette continuité la rationalisation d'ordre cognitive suivante.

Pour résumer, les effets cognitifs et leur amplitude dépendent des facteurs d'engagement présidant la situation d'émission. Cependant, et comme pour les effets comportementaux, nous formulons l'hypothèse qu'ils ne sont pas seuls déterminants. L'expertise et le comportement antérieur y contribuent tout autant. De manière déductive, les effets cognitifs les plus importants seront observés chez les scripteurs d'expertise faible ou élevée. Ils seront relativement peu importants pour les scripteurs intermédiaires.

### **Hypothèse générale 2 : Des effets cognitifs établis en fonction de l'expertise, du niveau de scolarisation et du comportement manifesté au brouillon.**

Cette hypothèse générale se décompose en trois hypothèses complémentaires :

- Par la revue de question, production rédactionnelle et production de brouillon forment pour des scripteurs intermédiaires des activités toutes deux problématiques. A l'occasion des entretiens exploratoires, ils formulent à l'égard du brouillon certes, une attitude positive (une certaine nécessité est accordée au brouillon pour parvenir à une production écrite), mais indiquent malgré tout quelques restrictions et difficultés associées. Celles-ci concernent principalement sa mise en œuvre et le temps nécessaire à sa

production au cours d'une séance. Dans ce cas, la dissonance générée va initialement requérir et soustraire des ressources cognitives à l'ensemble dont ils disposent.

Mais en même temps, l'acceptation de produire un brouillon et de rationaliser en acte le premier acte problématique qu'est la rédaction (et d'autant plus que les modifications seront nombreuses et coûteuses pour celui qui les réalise) vont à leur tour en concentrer d'avantage. Ces modifications nécessitent de la part du scripteur de produire un effort particulier et par là même, recourir à des ressources cognitives. Dans ce cas, une forte rationalisation en acte ne laisserait plus de ressources cognitives libres pour parvenir à une variation des cognitions. Cette dernière se caractérise alors par un maintien.

Hypothèse 2(1) : - **Une stabilisation des cognitions pour les scripteurs intermédiaires et cela quel que soit le niveau de scolarisation.**

- Pour des scripteurs plus experts, produire un texte se définit au vu des entretiens exploratoires comme une activité non problématique. Le brouillon, en revanche, peut davantage proposer un caractère problématique mais ne concerne par forcément tous les scripteurs interrogés. Dans ce cas, lorsque le brouillon revêt cet aspect problématique, il génère de la dissonance et utilise des ressources cognitives.

Le degré d'expertise de ces scripteurs par les modifications qu'ils portent rend l'acte problématique comme moins problématique. Certes, les ratures se positionnent en nombre moins important au vu de celles des scripteurs intermédiaires, mais leur mise en œuvre demeure moins aisée et plus coûteuse. La rationalisation en acte manifestée se traduit selon des modifications peu abondantes mais fortement coûteuses cognitivement. Leur particularité réside dans le fait que ces scripteurs bénéficient de ressources cognitives les plus importantes des trois groupes observés grâce à leur expertise.

Du point de vue des théoriciens radicaux les effets s'arrêteraient là. La dissonance a été réduite par des actes coûteux (ajouts, déplacements). Toutefois, en prenant le parti d'impliquer les ressources cognitives comme facteur ajustant les effets de l'engagement et de la dissonance, celles-ci seraient encore en nombre libre suffisant pour que le scripteur parvienne à un réajustement par une rationalisation cognitive. Ce mode de réduction de la dissonance est défini comme coûteux pour le sujet (Martinie et Larigauderie, 2007) car nécessitant la présence de nombreuses ressources disponibles.

**Hypothèse 2(2) : Les scripteurs d'expertise élevée se caractérisent par une rationalisation cognitive et cela, quel que soit leur niveau de scolarisation.**

- En ce qui concerne les scripteurs possédant un degré d'expertise faible, l'acte est hautement problématique au regard des difficultés soulevées par sa réalisation. Sur la base des entretiens exploratoires, il concerne à la fois la rédaction, à laquelle se cumule le brouillon. La dissonance est alors élevée et va de la sorte requérir des ressources cognitives par cette génération d'acte problématique (Martinie & al, 2010).

Leurs comportements manifestés à l'occasion de la production d'un brouillon s'attachent à des modifications minimales et de moindres coûts (Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Vigneau et al, 1997 ; Reuter, 2000). Nous retrouvons que « les élèves les plus en difficulté vont, comme pour les aide-outils, y voir au contraire un miroir de leurs incapacités et vont tout faire pour briser l'image que ce miroir leur revoie » (Reuter, 2000, p. 17). Pour les scripteurs d'expertise faible, le brouillon est souvent vécu comme une confrontation à leurs difficultés et incompétences (Penloup, 1994 ; Alcorta, 1997 ; Bucheton et Chabanne, 2002 ; Kadi, 2008), élément que l'on retrouve au cours des entretiens exploratoires. Ce qui peut les conduire à éviter cette pratique.

Leurs interventions manifestées au brouillon sont donc insuffisantes pour réduire de manière acceptable la dissonance éprouvée et rend en complément, saillant leurs incompétences, difficultés à produire un texte et leur faible expertise ainsi qu'une attitude peu favorable envers les brouillons. Or, précisément, lorsque l'attitude est rendue saillante, selon Simon & al (1995), cette caractéristique pousse le sujet à opérer par le biais d'une trivialisat ion des cognitions dissonantes plutôt que de modifier ses attitudes initiales. Ce mode de réduction prendrait également part à partir des ressources cognitives disponibles plus limitées qui n'offriraient pas l'accès à une rationalisation cognitive.

**Hypothèse 2(3) : Une trivialisat ion pour les scripteurs d'expertise faible.**

*2.3 Ressources cognitives et modes de réduction de la dissonance*

Par la réalisation de brouillons inclus lors d'un exercice rédactionnel, les effets comportementaux et cognitifs sont à étudier au regard de l'acte engageant émis et son caractère problématique. Par la littérature scientifique et les entretiens exploratoires, les

scripteurs se trouvent agir par émission de comportements problématiques prenant forme à travers la rédaction et/ou le brouillon. Et de ce fait, un autre phénomène est à prendre en considération dans l'étude : celui de la dissonance occasionnée et de sa réduction.

Lorsque l'acte engageant est problématique, vont alors s'exprimer divers modes de réduction de la dissonance dont la particularité selon Joule (1996) est de ne pouvoir s'accumuler. Ce postulat du mode alternatif des processus de rationalisation tient au principe qu'« un sujet qui a déjà réduit sa tension motivationnelle par l'adoption d'une modalité A de réduction devrait être moins enclin à adopter juste après une autre modalité B de réduction de la même tension qu'un autre sujet ayant utilisé directement la modalité B » (*ibid.*, p. 294). Dans cette continuité, la personne se saisirait du premier mode de réduction de la dissonance mis à disposition et entraverait de la même façon toute autre possibilité de rationalisation.

Toutefois, si l'on ne prend pas pour définition et valeur intrinsèque ce modèle alternatif des modes de réduction de la dissonance où l'alternativité serait une propriété propre de ceux-ci, mais qu'à la place on renverse le regard pour l'appréhender en tant que conséquence, et ici, en tant que conséquence des ressources cognitives libres au moment de la rationalisation ; nous ouvrons à nouveau la porte au test de l'additivité des modes de réduction de la dissonance.

Par la production d'un brouillon, est souhaitée avant toute chose, une manifestation comportementale : la rature. Partant de là, la rationalisation en acte est largement encouragée et constitue une des voies privilégiées pour réduire l'état de dissonance induit par l'acte problématique. Tandis que la rationalisation par voie cognitive serait en quelque sorte entravée (Joule, 1996 ; Beauvois & Joule, 1996 ; Joule et Beauvois 1998). Cependant, par cette suscitation de la rature, la rationalisation en acte peut s'avérer inefficace puisque insuffisante par le nombre d'interventions ou le manque de qualité. Une certaine dose de dissonance persisterait. Ou encore, la rationalisation en acte laisserait encore une dose importante et suffisante de ressources cognitives pour pourvoir à une rationalisation cognitive, une trivialisaiton, etc. A ce sujet, les hypothèses que nous émettons quant aux effets comportementaux et cognitifs laissent entrevoir des modes additifs de rationalisation plutôt qu'un caractère alternatif.

### **Hypothèse 3 : L'additivité des processus de rationalisation.**

Sur la base et le recouplement des hypothèses précédentes nous pouvons établir que s'observera :

Hypothèses 3(1) : **une rationalisation en acte et une stabilisation des cognitions pour les scripteurs intermédiaires**

Hypothèses 3(2) : **une rationalisation en acte suivie d'une rationalisation cognitive pour les scripteurs d'expertise élevée**

Hypothèses 3(3) : **une rationalisation en acte accompagnée d'une trivialisatation pour les scripteurs d'expertise élevée**

Les hypothèses formulées restent désormais à être mises à l'épreuve des faits.

## II Méthodologie

### *1 Opérationnalisation de la recherche*

#### *1.1 Le brouillon en définition*

##### 1.1.1 Restrictions

Lorsqu'il est fait appel aux brouillons, une spécificité se dénote : celle d'une grande variabilité des définitions accordées. Ils se présentent, dans leur intégralité, comme des écrits concourant à l'élaboration d'un texte. Sont alors entendus (De Biasi, 2007) :

- plans, organisations hiérarchisées d'idées ou concepts à développer ultérieurement lors de la mise sur copie, ébauches partielles de la structure du texte à venir.
- notes relevant de diverses documentations antérieures ou actuelles lors de la production du texte. Seront ainsi inscrits certains passages de lecture.
- un écrit proposant un développement incorporant une structure organisationnelle et les diverses sources documentaires retenues. Le scripteur centre son action sur l'articulation des différents éléments dont il dispose pour construire son texte.

- un écrit faisant preuve de remaniements plus ou moins intenses de la part du scripteur où ratures et retouches textuelles prennent forme.

Ces premiers entendements des brouillons suscitent de notre part une restriction et une mise à l'écart d'une proposition de de Biasi (2007). Si dans cette définition sont incorporées les notes d'un scripteur en provenance d'une source documentaire, nous ne pouvons, ici, adhérer à cette conception. Ces écrits ne forment pas à proprement parler des écrits ayant un statut de brouillon, mais bien plus des écrits de préparation, antérieurs à la production de brouillons dont l'objectif est de conserver certaines informations. Cette remarque amène à effectuer une distinction entre brouillons et documents écrits préparatoires à la rédaction.

L'éviction de ce type d'écrit se base sur la proposition de Hayes & Flower (1980) quant à l'organisation de l'activité rédactionnelle mentionnant les documentations, sources d'informations tels que des écrits, comme appartenant à l'environnement de la tâche rédactionnelle et agissant sur la mémoire à long terme. Les notes de documentation ont pour fonction de fournir au scripteur, au moment de la mise par écrit de son texte, un appui informationnel nécessaire, dont sa mémoire n'aurait pu supporter la somme des contenus.

### 1.1.2 Inclusions

Cette première restriction apportée, il convient à présent de s'attacher aux écrits qui composeront ceux que nous nommons brouillons. La définition se traduit par un foisonnement de propositions parmi lesquelles, cinq, ont été retenues.

Une première définition proposée par Kadi (2008) mentionne un « premier état d'un écrit avant sa mise au net » (p. 127). Cette proposition inclut le brouillon dans les écrits relevant des avant-textes. Cependant, en le caractérisant de la sorte, seule une forme statique, figée est considérée, laissant de côté les divers retours et occulte ainsi toute l'élaboration antérieure possible. Par cette définition, le brouillon se rapproche davantage du manuscrit tel qu'il est précisé par Bellemin-Noël (1972) traduit par « l'état d'un écrit à partir duquel se fait l'impression. Pratiquement, c'est l'ultime étape des brouillons, et le moment où l'œuvre achevée devient ouvrage » (p. 14).

Les deux définitions suivantes mettent en avant le travail de réécriture. La première, proposée par Lebrave (1983) présente le brouillon comme un écrit « constitué par du texte qui contient des substitutions chronologiquement orientées » (p. 13). La seconde est citée par Kadi (2008, p. 128) où le brouillon désigne la « première forme d'un écrit quelconque, que l'on corrige, rature surcharge, avant de le recopier » (Grand Larousse universel, 1995). Ces définitions convergent vers une prééminence de ratures et témoignent de l'activité métalinguistique par les opérations de réécriture. Si elles ont le mérite de mettre en avant l'activité d'écriture et de réécriture du scripteur, elles font davantage référence à un type de brouillon : le brouillon linéaire (Piolat et al, 1994 ; Alcorta, 1997 ; 1998 ; 2001) au détriment des brouillons nommés « jet de notes » ou « organisés » (Piolat et al, 1994), désignés pour Alcorta (1997 ; 1998 ; 2001) brouillons instrumentaux. Par ailleurs, mettre en avant le brouillon comme lieu d'un travail de rectification du texte présent, laisse entendre que tout brouillon doit obligatoirement être raturé. Or, il est tout à fait acceptable que ces écrits puissent ne soutenir aucune forme d'intervention. A ce sujet, une consultation du corpus des brouillons présentés en annexe par Alcorta (1997) donne à constater que plusieurs se présentent comme texte définitif ne comportant aucune rature.

Une autre définition d'Alcorta (1997) définit comme brouillon produit dans un cadre scolaire « tout type d'écrit qui intervient avant la version définitive du texte, avant la copie finale remise à l'enseignant, quel que soit la nature de cet écrit, notes, plans, listes ou versions quasi définitives du texte » (p. 7). Là encore, l'hétérogénéité du brouillon est restituée grâce aux aspects multiformes et non contraints par une réécriture obligatoire. Toutefois, en référant le brouillon à un écrit, une caractéristique ne peut être intégrée. Si cette matérialisation est la plus courante, un brouillon peut également, prendre le trait de dessins dans la mesure où ils concourent aux opérations de préparation et de planification des écrits (Kaici, 1991).

### 1.1.3 Et finalement, proposition

Les différentes déterminations précisant ce qu'est un brouillon, nous amènent à considérer et retenir pour définition la proposition suivante : sera considéré comme brouillon tous types de documents issus des opérations de planification, de mise en texte



ou menant aux opérations de révision, précédant la remise de la copie à l'enseignant et intervenant avant une version définitive du texte.

## *1.2 Opérationnalisation des variables et indicateurs*

### 1.2.1 Variables indépendantes et indicateurs

Pour cette recherche, les variables indépendantes se comptent au nombre de cinq. Elles se centrent autour du niveau de scolarisation, du degré d'expertise, du genre, de l'engagement et de la dissonance :

- La première relève du niveau de scolarisation et par là même d'une évaluation du développement des capacités de l'écrit et de la réécriture par les scripteurs. Il est déterminé à partir de la classe dans laquelle se situe le sujet. Cet indicateur relatif au niveau de scolarisation a été relevé car il permet de faire jouer le type d'enseignement concernant la mise en œuvre d'un brouillon. Par exemple, les instructions officielles insistent davantage pour l'apprentissage du brouillon à l'école primaire sur les actions de ratures en favorisant les ajouts, les remplacements, les déplacements et les suppressions (Bulletin officiel, 14/02/2002 ; Boré, Huyn, 2004) ; alors qu'au collège, le processus de révision accompagné de la réécriture sont à l'honneur avec la reprise d'énoncés, la reformulation d'unités plus ou moins longues (Boré, Huynh, 2004 ; Brissaud, 2006).

- La seconde consiste à identifier à l'intérieur de chaque niveau de scolarité, le degré d'expertise du scripteur. En faisant appel à la notion d'expertise, nous entendons ce terme sous son sens étymologique. Il est alors fait référence aux habiletés dont dispose un scripteur, à sa maîtrise de l'activité rédactionnelle et non comme quelqu'un qui a fait ses preuves ou possède une maîtrise parfaite. Le degré d'expertise concerne alors l'évaluation d'un niveau d'habiletés dont fait preuve le scripteur. Celui-ci se décompose en trois niveaux : faible, intermédiaire et élevé.

Dans la littérature scientifique faisant appel au degré d'expertise des scripteurs en matière de production rédactionnelle, loin s'en faut, d'arriver à en constituer une approche homogène. Les scripteurs experts désignant tour à tour des journalistes, des adultes, des professionnels de l'écriture, des étudiants ou des collégiens, etc. et les

scripteurs novices tout aussi bien des élèves de l'école primaire que des étudiants de l'université ou encore des scripteurs ayant peu d'habiletés rédactionnelles, etc. En ce qui concerne cette recherche, nous avons fait le choix de distinguer trois niveaux d'expertise au sein d'un même groupe d'élèves, à savoir celui d'une classe de français pour un niveau de scolarité déterminé.

L'intérêt d'adjoindre à une expertise faible ou élevée, un niveau intermédiaire se justifie par le fait que les études se sont relativement peu intéressées à ces types de scripteurs pour se centrer davantage sur des scripteurs experts ou des scripteurs novices.

Le degré d'expertise est déterminé à partir de l'évaluation du niveau du scripteur en ce qui concerne la production textuelle portée par l'enseignant de français pour chaque élève de sa classe. Ce choix du jugement de l'expertise par l'enseignant a été retenu car il permet d'obtenir une évaluation globale s'établissant à partir d'une durée de plusieurs mois<sup>6</sup>. L'appréciation n'étant pas ponctuelle à l'occasion d'un devoir d'écriture particulier, elle permet de lisser les « erreurs » de parcours ou les facilités occasionnelles rencontrées aux détours d'un type de texte ou de production. Si ce type d'évaluation comporte toujours un biais subjectif dans le jugement porté par l'enseignant, il laisse malgré tout apparaître une évaluation plus ajustée et représentative à l'opposé d'une évaluation ponctuelle qui aurait pu être dépendante des conditions de la passation, de la situation personnelle, du stress occasionné ou encore des caractéristiques de la tâche présentée.

-Le genre en tant que variable indépendante. Les travaux antérieurs ayant trait au brouillon ne font généralement pas état d'une analyse distinctive selon le genre. Sous l'acception de scripteurs, sont comptabilisés de manières indistinctes filles et garçons. Une étude de Berninger & al (1996a) indique toutefois que si des différences entre filles et garçons se dénotent au vu des facilités à composer par le taux de production de texte, aucune différence significative en termes de genre ne peut être avancée. Et cela, en ce qui concerne la qualité de la composition déterminée à partir du contenu et de l'organisation du texte : « garçons et filles peuvent différer sur la transcription plutôt que sur le composant de génération de traduction de texte » (*ibid.*, p. 48, *trad. pers.*). Autrement dit, la distinction de genre concerne principalement le processus de mise en texte où la supériorité des filles se justifie par une intégration orthographique plus importante. En corollaire, la

---

<sup>6</sup> L'étude a débuté à partir du second trimestre de l'année scolaire

meilleure maîtrise orthographique des filles aurait pour résultat possible d'infléchir le nombre de ratures caractéristique de corrections orthographiques et porter à conséquence sur les effets comportementaux. Mais les effets de cette variable pourraient ne pas seulement se limiter à des effets comportementaux mais aussi cognitifs par les stéréotypes rattachés à l'écriture et la production écrite, connotées comme féminines et infléchissant les préférences des garçons et des filles (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1994).

Une précision est à apporter en ce qui concerne les variables indépendantes. Nous avons fait le choix de ne pas exiger une certaine homogénéité dans les productions écrites par un même type de texte. Ce choix se justifie par le fait que « les relations entre l'organisation des ratures et les types de textes apparaissent assez limitées (si ce n'est dans le cas de la description qui ne comporte que peu de ratures) » (Reuter, 2000, p. 45).

- La quatrième se centre autour de l'engagement, c'est-à-dire des conditions situationnelles qui octroient un caractère engageant à l'acte émis (Joule et Beauvois, 2009). Dans ce cas, se distingue la situation engageante de l'acte engageant. Pour déterminer le degré d'engagement de la situation, nous reprendrons comme indicateurs, les facteurs d'engagement relevés par Joule et Beauvois (2009) se basant eux-mêmes sur les travaux de Kiesler (1971). Il sera déterminé en fonction du sentiment de liberté, du caractère public de l'acte, du coût de l'acte, de sa répétition, ses conséquences, les raisons qui y ont présidé.

- Et enfin la cinquième relève de la dissonance. L'aspect problématique de l'acte est apprécié sous trois angles : les attitudes du scripteur, ses motivations et ses difficultés. Les deux premiers relèvent d'éveils de la dissonance des plus classiquement testés dans les expériences. Les difficultés d'exécution sont plus originales dans l'appréciation de la dissonance et proviennent de la confrontation d'une obligation de résultat face aux difficultés que suscite cette même tâche. Ces caractéristiques d'appréciation problématique concerneront la rédaction, le brouillon et le retour sur le texte. Ce choix s'explique par la volonté de saisir sous un autre angle que l'aspect motivationnel ou attitudinal, le phénomène de dissonance. Lorsque la dissonance est appréciée pour un sujet engagé dans un acte problématique, est généralement pris pour mesure l'attitude ou la motivation initiale en lien direct avec celle qui a engendré l'état de dissonance. Il s'agit par exemple pour des étudiants d'estimer plus justifiée l'intervention musclée des forces de police contre des manifestations estudiantines (Brehm & Cohen, 1962), pour d'autres, d'évaluer une tâche rébarbative comme plus intéressante (Beauvois,

Michel, Py, Rainis, Somat, 1993 ; Festinger & Carlsmith, 1959), ou encore pour des enfants de déprécier un jouet les attirant (Aronson & Carlsmith, 1963 ; Freedman, 1965). Pour ce travail de recherche, l'aspect problématique soulevé est triple. Il concerne l'activité rédactionnelle par la difficulté qu'elle engendre associée à son obligation de réalisation. Ce même aspect problématique se retrouve pour le brouillon par le caractère problématique des processus rédactionnels qu'il nécessite (tel que le processus de révision se soldant par un retour sur l'écrit) et au vu des attitudes du scripteur à travers une représentation de l'écriture comme fluide, immédiate et intacte d'imperfections (Plane, 1996 ; Reuter, 2000) ou encore selon les motivations comme dans les entretiens exploratoires. Partant de là, une appréciation des cognitions nécessite de prendre en compte ces trois aspects ; attitude, motivation et difficulté associée à l'acte.

### 1.2.2 Variables dépendantes et indicateurs

En ce qui concerne les variables dépendantes nous en dénombrons deux :

- La première se manifeste par les effets comportementaux en lien avec l'engagement du scripteur dans un acte problématique prenant forme à partir du premier jet au brouillon. En ce qui concerne les effets comportementaux, nous avons choisi de nous focaliser sur un aspect spécifique de ceux-ci en ne se centrant que sur les effets comportementaux propres aux actions de retour sur le texte. Ce type de comportement a été sélectionné et se justifie au vu de trois paramètres que nous allons expliciter : il s'agit du comportement attendu par la réalisation d'un brouillon, d'accéder à des effets comportementaux directement observables et pour finir, de disposer d'un matériel identifiant un processus de rationalisation en acte.

Le premier s'explique par le fait que, comme nous avons pu le constater, par la réalisation d'un brouillon, c'est un type de comportement qui est attendu : celui d'un retour sur le texte faisant suite à la production d'un premier jet, amenant le scripteur à procéder à des changements, et plus précisément à un retour correctif et modificatif des écrits. La preuve de ce travail en est la rature. Dans ses débuts d'apprentissages de pratique de brouillons, le scripteur est incité à raturer un écrit par des opérations d'ajout, suppression, déplacement et substitution (Bulletin officiel, 14/02/2002 ; Boré et Huyn, 2004), puis au fur et à mesure à reprendre et reformuler certains passages produits. Autrement dit, à

réécrire (Boré et Huyn, 2004 ; Barré-De Miniac et Reuter, 2006). Dans ce cas, les opérations de réécritures s'inscrivent en tant que conséquences de l'engagement et rendent compte de l'aspect comportemental insufflé. Et ces variations se concrétisent par le biais de ratures. Seront alors appréciés en tant qu'effets comportementaux : les ratures et réécritures. Sous l'acception de réécriture nous englobons, tout comme Grésillon (1994) à la fois la signification des termes anglo-saxons « revising » et « rewriting » (Heurley, 2006) afin d'apprécier les reprises d'écriture à partir d'un premier état existant. En conséquence, ces effets comportementaux ont été sélectionnés, car ils présentent de façon concrète le comportement de retour sur l'écrit souhaité sur un support dédié à ces effets.

Ensuite, se concentrer sur les effets comportementaux ayant trait aux activités de retour sur le texte nous offre également, la possibilité d'accéder à des effets comportementaux directement observables et concrets sous le trait de rature. Ils concerneront ainsi les variations opérées par le scripteur suite à la réalisation d'un premier jet. Nous approchons de manière plus précise à la distinction entre le premier jet au brouillon (appelé brouillon et considéré comme acte engageant) de ses conséquences telles que les reprises, les variations postérieures à ce premier jet dans le cadre d'une réduction de la dissonance. Les opérations de modifications, leur coût constituent des effets immédiats et directement observables par une production de brouillon grâce au biais d'une analyse des ratures, répondant ainsi aux exigences de la conception des effets de l'engagement. Pour chacun de ces indicateurs, l'analyse portera à examiner et distinguer le type de rature ou de réécriture ainsi que leur nombre. En ce qui concerne les ratures, nous retiendrons les quatre types de variantes utilisées et analysées par Fabre (1990, 2002) : l'ajout, le déplacement, le remplacement et la suppression.

Et enfin, les effets comportementaux concernant les actions de retour sur l'écrit nous renseignent quant aux actes émis dans le cadre de la rationalisation en acte puisqu'ils forment les témoins d'une dissonance générée. La rature elle-même témoigne d'un éveil de dissonance (Humes, 1983 ; Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Hayes & Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1992) qui survient à partir d'un élément textuel qui paraît erroné pour le scripteur puisqu'il « rature seulement ce qu'il a écrit quand il se trouve affecté par son écriture, lorsqu'il l'écoute comme "erronée" ou insatisfaisante (même si, de fait, elle ne l'est pas). Il entreprend alors de reformuler » (Calil et Felipeto, 2006, p. 70). Celui-ci va alors procéder par ajustement de la différence éprouvée entre ce qui est réellement écrit et

ce qu'il souhaite écrire. Partant de là, la rature paraît comme un moyen d'agir sur cette dissonance par le biais d'une modification textuelle, autrement dit, d'une rationalisation en acte.

- La seconde concerne les effets cognitifs. Par effets cognitifs, nous examinerons les phénomènes de variation des cognitions de l'appréciation, de l'attitude et des difficultés accordées à l'acte en s'appuyant principalement sur la rationalisation cognitive, l'effet boomerang et la trivialisation. Pour cette étude, nous cherchons à apprécier la manifestation des effets cognitifs en lien avec la production de brouillon. Il paraît donc naturel de s'intéresser aux cognitions du scripteur en relation directe avec cet écrit intermédiaire. Cependant la mesure ne s'y cantonne pas seulement. Une spécificité est introduite par une triple mesure. L'étude des cognitions concerne non seulement celles en relation avec le brouillon mais aussi l'activité rédactionnelle et le retour sur le texte.

Ce choix d'associer la tâche rédactionnelle au brouillon se justifie par le fait que cet écrit intermédiaire est généralement incorporé au cours d'une activité rédactionnelle et non réalisé pour lui-même, en tant qu'activité totalement détachée et unique, possédant une fin en soi. Brouillon et texte définitif entretiennent des liens étroits où le premier concourt à la réalisation du second et se retrouvent associés lorsque les représentations du brouillon sont analysées (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008), ou encore de manière plus générale entre brouillon et langage écrit (Fabre, 1983). L'un étant une étape de l'autre. Amener le scripteur à agir dans un exercice de production de texte en le décomposant par la mise en œuvre d'un brouillon laisse alors supposer une possible influence entre les trois puisque interdépendants et des effets cognitifs non restreints au brouillon.

### *1.3 Champ de l'analyse et présentation du terrain de recherche*

La présente étude se concentre sur les effets des brouillons produits dans l'enseignement du second degré et plus particulièrement au collège. Le choix d'investigation auprès des élèves de collège s'est imposé car cette période de scolarité se situe à la charnière de l'école primaire caractérisée par des pratiques d'écriture dans ses prémices et faisant l'objet des premiers apprentissages et le lycée, où l'écrit se centre

autour de la dissertation et d'une réflexion aboutie mise par écrit (Barré-De Miniac, 2000). Vis-à-vis de l'école primaire, le collège se détache sur le point particulier de l'apprentissage du brouillon par l'addition d'enseignements de réécritures plus ou moins longues à la mise en rature par les ajouts, remplacements, déplacements et suppressions (Brissaud, 2006).

Ce choix porté sur le collège se justifie également par le fait qu'il incarne une période où l'ensemble des processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision) est utilisé, c'est-à-dire à partir de 11 ou 12 ans pour atteindre leur maîtrise vers l'âge de 15-16 ans (Berninger & Swanson, 1994). C'est également au cours de la classe de quatrième qu'Alcorta (1997, 2001) marque une rupture dans la manifestation du brouillon. Ce dernier prenait une forme linéaire, pour, à partir de la classe de quatrième se diversifier et se matérialiser sous une forme organisationnelle et ainsi établir une évolution de la réalisation du brouillon. En résumé, le brouillon au collège apparaît comme une plaque tournante tant dans sa manifestation que dans les exigences qui lui sont associées et nous donne l'occasion d'approcher l'objet de recherche à partir de scripteurs ne le découvrant pas mais en possédant déjà une certaine pratique, évolutive tout au long des quatre classes du collège.

Les collèges ayant participé à l'étude sont au nombre de six. Ils sont situés dans des villes dont la population varie de 1200 à 75000 habitants. Le choix des établissements répond à une volonté de contraste géographique en regroupant des collèges situés en environnement urbain (collèges 3 et 6), semi urbain (collèges 1 et 2) et rural (collèges 4 et 5). Nous nous sommes également attachés à observer une diversité de l'environnement économique et social dans lequel sont implantés ces établissements, tout comme de leurs spécificités.

Une présentation de chacun de ces établissements s'impose. Les collèges comptent, au cours de l'année de la recherche une population d'élèves moyenne de 465 collégiens se répartissant de la manière suivante pour l'année scolaire 2010/2011<sup>7</sup> :

---

<sup>7</sup> Données issues des différentes inspections académiques pour l'année scolaire 2010/2011

	Collège 1	Collège 2	Collège 3	Collège 4	Collège 5	Collège 6
<b>Nombre de classes</b>	25	19	11	20	12	23
<b>Classes de 6<sup>ème</sup></b>	7	5	3	5	3	5
<b>Classes de 3<sup>ème</sup></b>	6	4	2	5	3	6
<b>Nombre d'élèves</b>	651	494	286	524	270	569

Tableau 1 : Répartition du nombre de classes et des effectifs pour chaque collège ayant participé à l'étude

A titre indicatif, pour les classes observées, l'environnement social dans lequel s'inscrivent les collégiens se décompose de la manière suivante :

Profession des parents	Collège 1	Collège 2	Collège 3	Collège 4	Collège 5	Collège 6
<b>Agriculteur</b>	3,4 %	2,1 %	3,1 %	4,8 %	3,3 %	ND
<b>Artisan, commerçant, chef d'entreprise</b>	5,6 %	4,3 %	11,6 %	1,6 %	17,3 %	ND
<b>Cadre, profession intellectuelle supérieur</b>	9 %	21,7 %	21,7 %	3,2 %	15,3 %	ND
<b>Profession intermédiaire</b>	17 %	13 %	16,2 %	4,8 %	7,3 %	ND
<b>Employé</b>	46,5 %	41,3 %	34,8 %	38,7 %	38 %	ND
<b>Ouvrier</b>	12,5 %	15,2 %	9,3 %	41,9 %	16 %	ND
<b>Inactif</b>	5,6 %	2,1 %	3,1 %	4,8 %	2,6 %	ND

Tableau 2 : Répartition des emplois occupés par les parents des collégiens ayant participé à l'étude selon la catégorie socioprofessionnelle et le collège d'inscription

Note : les chiffres pour le collège 6 ne sont pas disponibles compte tenu du faible nombre de réponses à la question de la profession des parents.

Le collège 1 est situé en zone d'éducation prioritaire. Il se présente comme un établissement où la plupart des parents des collégiens occupent un poste d'employé.

Le collège 2 ne présente pas de particularités notables si l'on s'intéresse à son implantation. En revanche, en ce qui concerne à la composition professionnelle des parents des élèves interrogés, celui-ci regroupe davantage des parents occupant des emplois caractéristiques des postes d'employés, cadres et professions intellectuelles supérieures.

Le collège 3, quant à lui est un établissement religieux privé sous contrat. Son autre spécificité est d'être le seul collège intégré à un groupe scolaire rassemblant une école maternelle, une école primaire, un collège et deux lycées (un lycée technique et un lycée professionnel). L'ensemble scolaire rassemble 853 élèves, tous niveaux confondus. Nous pouvons également observer une répartition des catégories socioprofessionnelles des



parents des élèves enquêtés centrée autour des postes d'employés, professions intermédiaires et cadres et professions intellectuelles supérieures.

Le collège 4 se caractérise par une volonté dynamique du chef d'établissement et de l'équipe éducative en ce qui concerne la mise en place de projets au sein du collège. Il laisse une place importante à l'innovation. Cela se concrétise par exemple par la mise en place, depuis la rentrée 2009, d'une évaluation des élèves basée sur une estimation des acquisitions de compétences et leurs maîtrises au détriment d'une évaluation notée. Il se spécifie également au vu des catégories socioprofessionnelles des parents des élèves qui se décomposent selon deux catégories principales : celles des employés et ouvriers.

A son tour, le collège 5 se distingue par la répartition des emplois des parents. Ce collège rassemble le nombre le plus élevé d'artisans qui forment avec les employés, les catégories les plus importantes. Ce collège installé dans un environnement rural est celui qui appartient à la ville possédant le plus faible nombre d'habitants : 1265.

Le collège 6 est implanté dans un environnement très urbanisé. Il se distingue par l'intégration d'une section européenne et une SEGPA. Dans ce collège est mené depuis quelques années la pratique de l'école ouverte qui autorise l'accès aux collégiens durant une partie des vacances scolaires afin d'établir un programme de révision.

Les collèges 1,2 et 4 appartiennent à l'académie de Bordeaux, le collège 3 à l'académie de Metz, le collège 5 à l'académie de Poitiers et le collège 6 à l'académie de Versailles. Parmi ces collèges nous avons pu mener notre recherche dans 12 classes différentes, réparties de la manière suivante :

	Collège 1	Collège 2	Collège 3	Collège 4	Collège 5	Collège 6	Total
<b>Classe 6<sup>ème</sup></b>	1	0	1	1	1	1	5
<b>Classe 3<sup>ème</sup></b>	1	1	2	0	3	0	7

*Tableau 3 : Nombre de classes de sixième et troisième concernées par l'étude selon les établissements*

A l'intérieur de ces collèges et de ces classes de sixième et de troisième, nous nous sommes centrés sur une matière en particulier et les enseignements qui la composent, pour au final sélectionner un type d'exercice : la rédaction.

La recherche, qui s'est déroulée durant un enseignement, concerne le français. Cette matière a été sélectionnée pour deux raisons principales. Tout d'abord, au vu du contenu des instructions officielles qui prônent et systématisent une attention portée sur les

écrits personnels et notamment les brouillons en ce qui concerne l'enseignement du français du second degré (Brissaud, 2006). Cela se manifeste par un apprentissage de l'écriture et de la réécriture du brouillon portant sur les trois processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision) auprès des collégiens de la sixième à la troisième (Boré et Huynh, 2004 ; Brissaud, 2006). De la sorte, vérifier l'impact d'une telle production prend ici tout son sens afin de constater les effets consécutifs à la réalisation d'un brouillon.

Ensuite, pour les collégiens de la sixième à la troisième, l'écriture est associée au français et est considérée comme très importante et relevant principalement de deux exercices exemplaires que sont premièrement la rédaction puis la dictée (Lahanier-Reuter et Reuter, 2006). Cette prépondérance de la rédaction se positionne dans un enseignement du français au collège marqué par une mise en avant de l'apprentissage de l'écriture personnelle par le biais du brouillon et se trouve être la matière manifestant le plus grand nombre de ce type d'écrits. Le français regroupe à lui seul 69 % des brouillons produits pour l'ensemble des matières (Penloup, 1994). A travers l'enseignement du français, cette sélection offre au chercheur un terrain privilégié pour apprécier les effets du brouillon.

Le choix de s'intéresser à l'enseignement du français s'associe également à une autre sélection concernant, cette fois, le type d'exercice qui sera étudié. Comme mentionné plus haut, la rédaction cristallise les représentations des scripteurs du collège pour former un exercice emblématique de cette matière d'enseignement. L'intérêt porté à la rédaction se positionne tout aussi bien par son statut d'intermédiaire qui caractérise et forme la ligne directrice des choix opérés. Elle incarne, en effet, la « transition entre l'expression écrite de l'école primaire et la dissertation du lycée » (Reuter, 2000, p. 13), et de ce fait place le scripteur dans un niveau d'apprentissage lui aussi intermédiaire.

Préférer centrer la recherche sur un type de matière et un type d'exercice ne saurait se satisfaire de caractéristiques liées à ces deux éléments. Il convient d'attacher une importance particulière à celui par qui ces enseignements se produisent : l'enseignant. Il est, en effet, nécessaire d'y associer la vision et le travail pédagogique mené par ce dernier pour obtenir une vision plus claire quant à l'environnement dans lequel prend forme ce travail de recherche.

	Collège 1	Collège 2	Collège 3	Collège 4	Collège 5	Collège 6
<b>Enseignant</b>	1 femme	1 femme	2 femmes	1 femme	1 homme	1 femme
<b>Enseignement du brouillon</b>	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
<b>Type enseignement du brouillon</b>	Présentation de brouillons d'écrivains	Interventions ponctuelles de l'enseignant sur le brouillon	Aucun	Brouillon réalisé sur plusieurs séances	Préparation par plans structurés	Aucun

Tableau 4 : Caractéristiques de l'enseignement du brouillon pour chaque collège étudié

Pour le collège 1, l'enseignante a, au cours d'un travail thématique, présenté à ses élèves des brouillons d'écrivains. L'objectif étant alors de leur fournir un exemplaire de ce que peut représenter un brouillon et qui plus est, un brouillon d'auteur célèbre.

Pour le collège 2, cet enseignement du brouillon se manifeste par des interventions ponctuelles et ciblées auprès des scripteurs les plus en difficulté. Une fois le brouillon achevé, l'élève présente son écrit à l'enseignant qui intervient pour détecter des dysfonctionnements. Il reste alors au scripteur à identifier le dysfonctionnement et porter la modification adéquate. Cet enseignant se définit également par une valorisation du brouillon, présenté comme un écrit incontournable de tout travail écrit.

Le collège 4 se particularise par un exercice d'écriture mené sur deux séances. La première consistait à produire un premier jet au brouillon. La seconde se déroulait lors de la séance consécutive et intervenait au cours de la même semaine. Elle se caractérisait par une première révision des écrits avant de recopier le texte dans sa version définitive. Le passage au brouillon est apprécié comme un moment clé de la production de texte, de telle sorte que l'autocorrection et le travail de révision font partie des critères destinés à l'évaluation globale de l'élève en français.

Et enfin, le collège 5 se distingue par l'accent porté sur la création de plans détaillés et structurés, retraçant l'histoire qui sera développée au moment de la mise en mots. Ce collège se dénote particulièrement des autres par l'accent porté sur le travail effectué au brouillon par les opérations de planification et de réécriture qui le compose dans une optique méliorative des écrits formulés.

Cette multiplication des pratiques du brouillon a été préférée car l'effet lié à la pédagogie utilisée par l'enseignant semblerait plus limité tout comme un biais propre à un type d'enseignement des pratiques de brouillon.

## ***2 Population***

### *2.1 Caractéristiques et description de la population*

La population vers laquelle se destine cette recherche est celle des collégiens de sixième et troisième.

Le choix de la classe de sixième s'explique par le fait que cette classe marque le commencement du collège. Les élèves se particularisent par un premier rapport aux activités rédactionnelles et aux brouillons au cours de l'école primaire. L'entrée au collège et en sixième se caractérise par une utilisation complète des processus rédactionnels mais non encore parfaitement maîtrisée et demeurant à des corrections locales et de surfaces (Berninger & Swanson, 1994 ; Berninger & *al*, 1996a).

La classe de troisième marque, en ce qui la concerne, la fin du collège et la maîtrise des processus rédactionnels. L'entrée et la sortie de collège se caractérisent ainsi par une appropriation de ceux-ci au fur et à mesure du déroulement de la scolarité. En faisant pour choix de participants à l'étude, des collégiens des classes de sixième et troisième, s'intéresser à ces classes permet de comparer des scripteurs ayant simplement recours à l'intégralité des processus rédactionnels à des scripteurs en fin de cursus les maîtrisant. De ce fait, l'analyse permet de mettre en avant les différences des effets de la production de brouillons existantes entre scripteurs utilisateurs et scripteurs maîtres ; tout comme d'étudier les évolutions éventuelles quant aux effets comportementaux et cognitifs d'un brouillon en s'attachant à l'entrée et à la sortie du collège.

Pour ce dernier point, une étude longitudinale se serait avérée tout à fait adéquate mais présente l'inconvénient majeur d'une contrainte temporelle bien trop importante au vu du temps imparti pour la réalisation de cette recherche. En effet, il aurait été nécessaire de suivre les collégiens de sixième jusqu'à leur arrivée en troisième. En revanche, une étude transversale présente l'avantage de pouvoir réaliser des observations comparatives entre sixième et troisième tout en ayant recours à des populations distinctes.

L'intégralité des collégiens concernée par la recherche est au nombre de 273 pour lesquels, 532 questionnaires ont été récoltés. Sur les 532 questionnaires dont nous disposons, 26 ont dû, dès le dépouillement, être écartés de l'étude suite à des informations inexploitables : identification impossible, questionnaire complété seulement en partie, non présence du collégien pour la passation des deux questionnaires. Au total, ont été

conservés 506 questionnaires et où 253 collégiens (128 filles et 125 garçons) ont contribué à la réalisation de cette recherche dont 147 pour les classes de troisième (69 filles et 78 garçons) et 106 pour les classes de sixième (59 filles et 47 garçons), répartis de la façon suivante :

	Collège 1	Collège 2	Collège 3	Collège 4	Collège 5	Collège 6	Total
<b>Effectifs 6<sup>ème</sup></b>	13 filles 8 garçons	-	15 filles 9 garçons	13 filles 10 garçons	14 filles 9 garçons	4 filles 11 garçons	59 filles 47 garçons
<b>Effectifs 3<sup>ème</sup></b>	10 filles 12 garçons	10 filles 8 garçons	24 filles 22 garçons	-	25 filles 36 garçons	-	69 filles 78 garçons
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>18</b>	<b>70</b>	<b>23</b>	<b>84</b>	<b>15</b>	<b>253</b>

Tableau 5 : Répartition totale des élèves en fonction des collèges ayant participé à l'étude

Degré d'expertise 6 <sup>ème</sup>	Nombre filles	Nombre garçons	Total
<b>Elevé</b>	24 (60 %)	16 (40 %)	40
<b>Intermédiaire</b>	25 (62,5 %)	15 (37,5 %)	40
<b>Faible</b>	10 (38,46 %)	16 (61,53 %)	26
<b>Total</b>	59 (55,66 %)	47 (44,33 %)	106

Tableau 6 : Répartition du nombre d'élèves de sixième, tous collèges confondus, selon le sexe et le degré d'expertise

Degré d'expertise 3 <sup>ème</sup>	Nombre filles (part)	Nombre garçons (part)	Total
<b>Elevé</b>	29 (56,86 %)	22 (43,13 %)	51
<b>Intermédiaire</b>	18 (33,96 %)	35 (66,03 %)	53
<b>Faible</b>	22 (51,16 %)	21 (48,83 %)	43
<b>Total</b>	69 (46,93 %)	78 (53,06 %)	147

Tableau 7 : Répartition du nombre d'élèves de troisième, tous collèges confondus, selon le sexe et le degré d'expertise

	Elevé	Intermédiaire	Faible
Elèves de 6 <sup>ème</sup>	37,73 %	37,73 %	24,52 %
Elèves de 3 <sup>ème</sup>	34,69 %	36,05 %	29,25 %

Tableau 8 : Répartition en pourcentage des collégiens selon la classe et le degré d'expertise

## 2.2 Echantillonnage et commentaire

Quand il est question d'échantillon, est généralement abordée la question de sa représentativité. Si une multitude d'échantillons et de techniques d'échantillonnage existent, qu'elle est alors la représentativité qui s'y rattache et le choix à effectuer ? Et ce point particulier n'est pas sans soulever certains problèmes. Pour obtenir « un *échantillon*, tel que les observations qu'on fera sur lui pourront être généralisées à l'ensemble de la population ; il faut donc que l'échantillon présente les mêmes caractéristiques que la population, qu'il soit *représentatif* » (Ghiglione et Matalon, 2008, p. 29).

Mais selon les recherches, cette première représentativité peut se révéler inadaptée aux buts poursuivis. Par exemple, une étude s'intéressant à une comparaison des modes de consommation des ménages en fonction de la catégorie socioprofessionnelle, conduirait le chercheur à ne sélectionner qu'un nombre restreint de professions appartenant à la catégorie des cadres au détriment des employés. L'échantillon ainsi constitué n'amènerait que difficilement des comparaisons entre différents groupes alors que le chercheur gagnerait à évacuer une représentativité de l'échantillon répondant à la répartition exacte des individus en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle. Il en va de même pour une étude comparative des effets du brouillon sur le scripteur en fonction de son expertise. Certaines catégories de scripteurs pourraient, en effet, ne représenter qu'une faible partie du corpus à étudier et limiter les comparaisons face à un groupe surreprésenté.

A travers ces illustrations, nous percevons que la notion de représentativité peut revêtir différents sens selon les recherches menées et diverses formes selon les objectifs poursuivis. Dans certains cas, il s'agira d'une représentativité due au hasard, dans d'autres, elle sera basée à partir de quotas, dans d'autres encore, elle sera construite afin de consentir à la mise en comparaison de sous échantillons, etc. Mais dans tout les cas, ce qui caractérise avant tout la justesse d'un échantillon relève du choix de la technique d'échantillonnage pertinente en relation avec la recherche menée. C'est pourquoi, « à la notion globale de représentativité, il faut substituer une notion plus large, celle d'adéquation de l'échantillon aux buts poursuivis » (Ghiglione et Matalon, 2008, p. 53).

En ce qui concerne la présente recherche, l'objectif consiste à observer les manifestations comportementales et cognitives de collégiens de sixième et troisième en fonction de leur expertise dans des activités de production de texte par la réalisation d'un

brouillon. Sur cette base, le premier critère pour constituer l'échantillon doit répondre à une représentativité des variables indépendantes. Ceci nous a amené à exclure une technique d'échantillonnage par quotas. Tout d'abord, des distributions du degré d'expertise en matière rédactionnelle pour des collégiens ne forment pas des données disponibles à un niveau national, ni même local. Ensuite, si l'existence d'une telle étude pointait, par exemple, une faible part des scripteurs d'expertise élevée ou faible ; cette technique aurait conduit à ne sélectionner qu'un nombre restreint de ces mêmes élèves. Dans ce cas, la conséquence d'« un échantillon représentatif de l'ensemble de la population risque de ne comprendre qu'un trop petit nombre de personnes appartenant à certaines catégories, numériquement peu nombreuses, mais importantes pour le problème étudié » (Ghiglione et Matalon, 2008, p. 35). C'est alors, que « dans les échantillons par quotas "normaux", c'est-à-dire représentatifs de la population de référence, les personnes qui appartiennent à des petits groupes sociaux ne seront pas nombreuses » (De Singly, 2005, p. 43). Enfin, inclure seulement un faible nombre de scripteurs d'un groupe aurait pu entraîner l'instauration de difficultés quant à la possible comparaison et confrontation des effets comportementaux et cognitifs entre les différents groupes de scripteurs.

*A contrario*, un échantillon stratifié assure « que son échantillon comprendra un nombre suffisant de chacune des situations qui l'intéresse en priorité : il pourra ainsi conduire des analyses fines de chacune [...] et comparer les situations entre elles » (Martin et de Singly, 2007, p. 19). Ainsi, « il peut être utile d'utiliser des taux de sondage différents par catégorie, pour éviter que certaines ne soient représentées que par un trop petit nombre de sujets pour qu'on puisse en tenir compte » (Ghiglione et Matalon, 2008, p. 33).

Suite à ces remarques, l'échantillon constitué n'apparaît pas comme représentatif d'une population mais constitutif de strates « c'est-à-dire en *catégories homogènes* du point de vue d'une caractéristique » (Mucchielli, 1975, p. 22) ou entendu encore comme « un sous-ensemble homogène, à caractéristiques déterminées, faisant partie de la population totale » (Mucchielli, 1988, p. 52). La présence de la catégorie étant plus importante que sa représentativité. L'objectif étant de pouvoir comparer les scripteurs, il est donc préférable de ne pas respecter une répartition déséquilibrée entre groupes.

C'est le choix que nous avons fait ici. L'échantillonnage par stratification qui « consiste à diviser la population en sous-population appelées strates et à choisir un échantillon dans chacune de ces strates. Chaque unité d'échantillonnage de la population

est attribuée à une (et à une seule) strate avant qu'on procède à la sélection de l'échantillon, de sorte que l'ensemble des strates comprenne la totalité de l'échantillon » (Kish, 1963, p. 223). Il se justifie de deux façons.

Tout d'abord, la stratification « permet de disposer d'échantillons suffisants pour pouvoir procéder à des analyses approfondies de chaque strate séparément. C'est particulièrement important lorsqu'on fait l'hypothèse que certains facteurs explicatifs, par exemple, puissent être différents d'une catégorie à l'autre » (Ghiglione et Matalon, 2008, pp. 35-36). Pour cette recherche, il s'agit de l'expertise et niveau de scolarisation. L'échantillon par strate présente alors l'avantage « de diminuer l'erreur sur les estimations » (*ibid.*, p. 36).

Et la seconde relève de la possibilité de comparaisons. Et pour cette recherche, la comparaison entre groupe compose l'assise de l'analyse par une confrontation des effets comportementaux et cognitifs en fonction des différentes expertises.

Afin de réaliser cette comparaison entre chaque degré d'expertise, nous avons déterminé un effectif théorique égal pour chacune de ces trois modalités et représentatif d'une part de 33,33 %. Partant de là, nous nous attachons à observer si l'échantillon de la recherche diffère significativement de la population parente théorique. Pour cela, un test du Chi-deux d'ajustement est appliqué, afin d'établir une comparaison entre une distribution d'une population observée et une distribution propre à une population théorique. Nous déterminons alors l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) : la distribution de l'échantillon ne diffère pas significativement de celle de la population théorique.

	Degré d'expertise classe de 6 <sup>ème</sup>			Total
	Elevé	Intermédiaire	Faible	
Effectifs observés	40	40	26	106
Pourcentages observés	37,73 %	37,73 %	24,52 %	99,98 %
Effectifs théoriques	35,32	35,32	35,32	106
Pourcentages théoriques	33,33 %	33,33 %	33,33 %	99,99 %

Tableau 9 : Distribution des effectifs des élèves de sixième selon l'expertise

$X^2(2) = 3.699, p > .10$ . On ne peut rejeter l'hypothèse nulle au seuil de risque .05. L'échantillon ne diffère pas significativement de la répartition stratifiée de référence. Conclusion : pour les classes de sixième, l'échantillon est représentatif de chaque strate.



	Degré d'expertise classe de 3 <sup>ème</sup>			Total
	Elevé	Intermédiaire	Faible	
Effectifs observés	51	53	43	147
Pourcentages observés	34,69 %	36,05 %	29,25 %	99,99 %
Effectifs théoriques	48,99	48,99	48,99	147
Pourcentages théoriques	33,33 %	33,33 %	33,33 %	99,99 %

Tableau 10 : Distribution des effectifs des élèves de troisième selon l'expertise

$X^2(2) = 1.142, p > .50$ . On ne peut rejeter l'hypothèse nulle au seuil de risque .05. L'échantillon ne diffère pas significativement de la répartition stratifiée de référence. Conclusion : pour les classes troisième, l'échantillon est représentatif de chaque strate.

### 3 Recueil des données et procédures

Cette recherche s'est déroulée en trois temps forts. Le premier concerne la mise en œuvre d'entretiens exploratoires auprès d'élèves de sixième et de troisième, c'est-à-dire une méthodologie de type qualitatif. Cette première étude nous a amenés à élaborer un questionnaire et à passer sur un versant quantitatif de l'approche des effets de la réalisation d'un brouillon pour un scripteur au collègue. Cette phase s'est, à son tour, décomposée en deux parties : la phase initiale consistait en une passation d'un questionnaire suivie quelques semaines plus tard à l'occasion d'un travail rédactionnel mené en classe, d'une administration du même questionnaire dans un but comparatif. Cette deuxième passation était accompagnée d'un relevé des brouillons effectués. Nous allons à présent détailler chacune de ces phases empiriques.

### 3.1 Une entrée en matière qualitative : l'entretien exploratoire

#### 3.1.1 Le choix de l'entretien exploratoire

La partie empirique débute par un travail préparatoire à l'observation et l'analyse des effets comportementaux et cognitifs faisant suite à la production d'un brouillon, c'est-à-dire de ce qui constituera ultérieurement le cœur de la recherche. Cette préparation à l'étude s'inscrit à travers une posture d'appréhension du brouillon dans une optique psychosociale liée à une méconnaissance de l'objet dans ce champ.

Cette méconnaissance induit d'avancer par prudence sur cette *tabula rasa* qu'est l'étude des brouillons dans une approche psychosociale. Dans un premier temps et avant de débiter toute empirie de grande ampleur, il convient d'obtenir des données et des informations relatives à l'objet d'étude. Et plus précisément, l'impact de l'objet d'étude sur son créateur : le scripteur, pour saisir les effets en lien avec la réalisation d'un brouillon. C'est pourquoi, afin d'orienter cette recherche, il convient tout d'abord de l'approcher et de l'approcher par la pratique de l'objet, c'est-à-dire à partir du scripteur qui le manipule.

Supposant à partir des lectures menées quels seraient les effets d'engagement du scripteur par le brouillon, pouvant être différents et varier d'un degré d'expertise à l'autre, nous n'avons pas voulu présager de ces derniers ou se laisser emporter par des évidences trompeuses, par des préjugés. Il s'agit plutôt, pour entamer cette partie empirique, de les découvrir, de les appréhender pour partie au travers des discours des scripteurs pour, ensuite, construire une méthode de recherche. Et cela d'autant plus, que les scripteurs intermédiaires n'ont que peu fait l'objet d'études en comparaison aux scripteurs experts ou novices. Ce premier travail de terrain recouvre alors une dimension heuristique.

Si par la méthode quantitative, « le questionneur avance sur un terrain entièrement balisé, l'interviewer dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 22). Le terrain étant justement inconnu pour la psychologie sociale, il nous fallait prendre toutes précautions pour amener et débiter l'ouvrage empirique et ainsi disposer d'un premier travail de référence à l'objet pour offrir comme le mentionnent Blanchet et Gotman (1992) un « terrain balisé » (p. 22). Et par là même, le cas échéant réadapter et compléter les hypothèses premièrement formulées à partir des lectures menées. Nous plaçant dans cette posture, c'est ainsi que nous avons opté pour une

démarche qualitative afin d'accorder à l'expérience et au vécu des sujets une place de premier plan où les discours incarnent « le prolongement d'une expérience concrète » (*ibid.*, p. 40).

Cette première approche qualitative de l'objet de recherche se justifie également par la volonté de découvrir, à travers les propos des scripteurs, leurs pratiques et leurs attitudes en lien avec le brouillon tout en ne réduisant pas les brouillons à de simples écrits intermédiaires, techniques ou processus. L'objectif est alors d'offrir une possibilité à l'interviewé de s'exprimer, de lier ces écrits à d'autres éléments pertinents pour lui et surtout de ne pas délaissier la complexité de la réalisation de brouillon.

A ce sujet, une approche qualitative exploratoire présente l'avantage de proposer une ouverture suffisante pour incorporer tout élément qui aurait pu être omis à travers une simple revue de question et qui pourtant peut s'avérer essentiel pour une recherche sur cet objet. Les phénomènes étant en effet, « non dispersés en fragments (variables simples) mais étudiés dans leur complexité et leur ensemble dans des contextes quotidiens » (Flick, 2001, p. 207, *trad. pers.*).

Le but visé à travers des entretiens consiste alors à baliser ce terrain encore peu connu des effets de la production d'un brouillon sur le scripteur. Ce thème est, en effet, généralement étudié sous l'angle du développement des capacités de l'écrit et de l'allègement de la charge cognitive apportée ou d'un travail langagier ou processuel, des représentations qui lui sont associées. Autant dire que la voie des conséquences de l'engagement d'un scripteur dues à la réalisation d'un brouillon reste pour ainsi dire un terrain quasiment vierge.

Notre objectif est alors, dans un premier temps, d'insérer une dimension compréhensive par la réalisation d'entretiens exploratoires. Cette posture se justifie par le fait que « l'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence ou que l'on ne veut pas décider *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 40). Mais aussi, « les entretiens exploratoires ont pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément, et de compléter les pistes de travail suggérées par ses lectures » (*ibid.*, p. 43). Ces particularités font des entretiens exploratoires, des entretiens non destinés « à vérifier des hypothèses préétablies » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995,

p. 63), mais à faire émerger des discours des pistes de réflexion, des compléments d'informations.

Ainsi, pour ne pas inférer et omettre des effets possibles liés à la réalisation d'un brouillon, nous avons préféré, dans un premier temps, recourir aux discours des collégiens afin de bénéficier d'une première approche de ces phénomènes. C'est alors, que ces données, associées aux lectures permettent d'ajuster le travail de terrain à mener et de bâtir la suite de l'étude par un complément d'informations. En effet, « l'entretien exploratoire permet à un examen préliminaire de rassembler des informations qui feront ultérieurement l'objet d'une enquête approfondie. [...] Il contribue à développer des idées et des hypothèses de recherche » (Philogène et Moscovici, 2003, p. 52).

Ainsi, pour débiter et préparer le travail empirique, des entretiens exploratoires sont menés un an avant le début de la recherche dans sa phase quantitative. Le but poursuivi est d'obtenir des informations relatives à la perception du travail de réécriture, aux conceptions du brouillon possédées et à leurs activités lors de ces écrits intermédiaires.

Partant de là, les entretiens ont été réalisés auprès de collégiens de classe de sixième et de troisième, alliant des effectifs provenant à la fois d'établissements situés en zone urbaine (ville de plus de 200000 habitants) et en zone semi rurale (ville de plus de 6000 habitants) et des degrés d'expertise divers : 5 élèves ont une expertise élevée (3 en sixième et 2 en troisième), 6 une expertise intermédiaire (4 en sixième et 2 en troisième) et enfin, 6 possèdent une expertise faible (4 en sixième et 2 en troisième). L'échantillon total recouvre 17 sujets composé de 7 filles et 10 garçons. Sur les 17 personnes de l'échantillon, 11 sont en sixième et 6 en troisième.

En ce qui concerne l'échantillon auprès duquel ont été conduits les entretiens exploratoires, celui-ci ne s'est volontairement pas voulu représentatif compte tenu du caractère de découverte et d'émergence « alors que les méthodes quantitatives s'efforcent de tabler sur une certaine "représentativité" des échantillons de population étudiées, la représentativité n'a pas de sens en recherche qualitative. Cette notion est remplacée par celle de saturation » (Mucchielli, 1991, p. 18). Le choix de cette population réside dans le fait que ces collégiens appartiennent à la population ciblée par l'étude et représentent des témoins privilégiés (Quivy et Van Campenhout, 1995).

Ce premier travail de délimitation qui vise à dresser le portrait des brouillons en psychologie sociale, servira à récolter les premières informations relatives à l'objet du

point de vue de l'acteur. Ces primo données ont permis, dans un premier temps, d'affiner la formulation et la présentation des hypothèses générales posées tout comme de construire une étude plus pointue en psychologie sociale par le biais d'un questionnaire puisque une première connaissance du monde de référence aura déjà été obtenue.

### 3.1.2 L'élaboration

Le choix de débiter la recherche par un entretien de type exploratoire étant fixé, reste désormais à déterminer quelle forme prendrait cet entretien. Et parmi les sortes d'entretiens classiquement mises en œuvre en recherche sociale, l'entretien semi-directif a retenu toute notre attention pour être sélectionné afin de conduire ce travail exploratoire.

Si de premier abord, l'entretien non directif s'apparente aux techniques exploratoires par ses origines psychothérapeutiques, il se présente davantage en sciences sociales sous le jour d'une semi-directivité due à la fixation du cadre et du but de l'entretien par le chercheur et non par le sujet. L'objet de l'entretien étant, à chaque fois, imposé par le chercheur et non par le sujet lui-même. C'est pourquoi, « en ce sens on ne peut donc jamais dire que les entretiens exploratoires en recherche sociale soient strictement non-directifs. En effet, l'entretien est toujours demandé par le chercheur et non par l'interlocuteur. Il porte plus ou moins directement sur le thème imposé par le chercheur et non sur ce dont son interlocuteur désire parler. Enfin, son objectif est lié aux objectifs de la recherche et non au développement personnel de la personne interviewée » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, pp. 61-62).

Ce faisant, l'entretien semi-directif se compose d'un guide d'entretien faisant état des thèmes à aborder lors de l'échange, pour lequel « l'ordre et la manière dont il les introduira sont laissés à son jugement, la consigne de départ étant seule fixée » (Ghiglione et Matalon, 2008, p. 58). Pour l'élaborer, nous avons souhaité conserver comme ligne de conduite la plus grande liberté de parole sans que soit pour autant omises certaines dimensions nécessaires à la construction future d'un questionnaire. C'est alors que des thèmes ont été sélectionnés. Ils relèvent du brouillon mais aussi de l'activité rédactionnelle puisque la réalisation d'un tel écrit prend, la plupart du temps, forme à l'occasion d'une tâche d'écriture. Isoler l'objet brouillon ne rendrait alors que peu compte de sa réalité.

### **Le thème de la rédaction et de l'écriture de textes :**

- 1 appréciation du scripteur quant à la réalisation d'activités rédactionnelles
- 2 modes opératoires mis en œuvre à l'occasion d'une rédaction
- 3 difficultés/facilités rencontrées lors des tâches rédactionnelles
- 4 éléments valorisés pour accéder à un travail rédactionnel qualitatif.

Le premier et le troisième thème ont été insérés dans le guide d'entretien car ils permettent d'approcher l'aspect problématique induit par la réalisation d'une tâche rédactionnelle tant d'un point de vue motivationnel que par les difficultés ressenties liées à sa mise en œuvre. Le discours produit permet de la sorte d'apprécier la génération de dissonance. Le second thème va permettre d'atteindre les pratiques et comportements spontanés du scripteur lors d'une production de texte et qui pour lui, représentent des étapes pour une construction d'un écrit. L'occasion est ainsi laissée à l'interviewé d'introduire ou non le brouillon dans le cours de l'entretien. Le dernier thème vise à mettre en exergue et constater quels sont les éléments valorisés ou bien tus et par là même, estimer la place du brouillon dans l'apport qu'il peut prodiguer à un écrit.

### **Le thème du brouillon :**

- 1 attitudes et appréciation du scripteur par rapport à ce type d'écrit
- 2 objectifs visés à travers la réalisation d'un brouillon
- 3 comportements et opérations au brouillon
- 4 extension du comportement au delà du cadre de la rédaction
- 5 représentations du brouillon et des élèves qui en produisent
- 6 inférence de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis du brouillon

Le premier, le deuxième et le cinquième thème sont relatifs à une approche du domaine cognitif du scripteur envers le brouillon. Ils permettent de dégager les cognitions en lien avec cet objet, les représentations associées et les attributs. Il sera alors possible de déterminer les traits et le vocabulaire qui lui sont rattachés. Ensuite, sont mis en avant les aspects comportementaux par le troisième thème. De quelle manière se comporte le scripteur, quelles sont ses pratiques de brouillons ; seront les points soulevés par ces propositions. Par le guide d'entretien, notre souhait était d'aborder à la fois les aspects comportementaux et cognitifs provenant de pratiques de brouillon. Enfin, un autre pôle thématique se centre autour des facteurs non limité à la stricte réalisation du brouillon lors

de la rédaction et d'inférer des sources possibles d'engagement du scripteur : thèmes quatre et six. Ne voulant préjuger de rien, nous avons souhaité passer au tamis de l'entretien exploratoire ces facteurs d'engagement.

Ce premier guide d'entretien a été élaboré puis pré-testé auprès d'un groupe de six collégiens (trois élèves de différentes expertises en sixième et trois autres en troisième). Il se compose de 10 propositions d'intervention constituant une trame flexible et adaptable en fonction de la tournure prise par la conversation dont la première constitue l'entrée en matière. L'objectif de ces propositions est d'inciter le collégien à parler sur le thème amené, mais ne constitue en aucune sorte un déroulé strict mais davantage une ressource.

Le pré-test a mis en exergue une ambiguïté concernant le terme d'« écriture de texte ». S'il convenait auprès d'élèves de troisième, il soulevait des difficultés pour ceux de sixième qui l'apparentaient à la notion d'écriture sous son acception calligraphique. Dans ce cas, lorsqu'il est fait référence à un travail d'écriture de texte, celui-ci s'exprimait à travers une rédaction. Par ailleurs, les entretiens menés auprès des collégiens en sixième ont révélé une difficulté plus forte à s'exprimer spontanément et de manière approfondie sur une thématique. Le guide d'entretien se présente de la manière suivant :

Que peux-tu me dire des activités où tu rédiges un texte
Quand tu dois faire une rédaction tu vas...
Et c'est facile ?
A ton avis, pour faire un bon texte, il faut...
Et le brouillon ?
Qu'en penses-tu ? (pourquoi tu en fais ou pas, à quoi il sert ?)
Comment travailles-tu sur ton brouillon ? (Peux-tu me parler des corrections que tu fais, comment tu fais lorsque tu travailles sur ton brouillon)
Et ton professeur de français que crois-tu qu'il en pense des brouillons ?
Pour terminer, quels sont, selon toi, les élèves qui font des brouillons ?

Les entretiens ont débuté à la fin du second trimestre et se sont déroulés jusqu'à la fin du troisième trimestre de l'année scolaire précédant la seconde phase de la recherche. Les entretiens des scripteurs de sixième se retrouvent retranscrits pour partie dans l'annexe I pour les scripteurs d'expertise élevée, l'annexe II pour les scripteurs intermédiaires,

l'annexe III pour les scripteurs d'expertise faible. Pour les scripteurs de troisième il s'agit respectivement des annexes IV, V et VI.

### 3.1.3 Procédure

Les entretiens sont individuels et se sont tous déroulés dans une salle extérieure au domaine scolaire. Pour certains, il s'agissait d'entretiens menés lors d'un temps libre du collégien avant la réalisation d'une activité extra scolaire et pour d'autres, au cours du temps scolaire, dans leur établissement où une salle s'apparentant au foyer des jeunes avait été mise à disposition. L'importance du lieu se plaçait ici dans le risque d'influence des réponses des sujets selon un respect de la norme scolaire.

La situation dans laquelle prend forme l'entretien joue effectivement une part importante dans la qualité des réponses obtenues, « il n'est pas, en effet, indifférent que l'entretien ait lieu dans un endroit calme ou bruyant, dans un bureau ou dans la rue [...]. Cet ensemble de lieux peut avoir des conséquences quant au statut et au rôle que l'e. s'attribue à lui-même par rapport au regard que l'E. porte sur lui » (Ghiglione et Matalon, 2008, p. 63). La crainte de l'influence du contexte sur les réponses apportées a rapidement été effacée lors des premières analyses des entretiens puisque les réponses différant de la norme scolaire se sont retrouvées régulièrement.

De plus, pour chaque entretien, nous avons également veillé à la position du chercheur afin qu'il se place en face de l'interviewé de manière suffisamment proche dans le but de simuler une situation dialogique ordinaire menée. Aucun élément, tel qu'une table, n'intervenait entre les protagonistes mais cette dernière était située à côté afin de disposer les effets personnels.

Chaque entretien était réalisé de manière personnelle. Le chercheur accueillait le collégien en l'invitant à prendre place et procédait à une brève présentation de lui-même en indiquant seulement son prénom (afin de créer une plus grande proximité et de se dénoter des enseignants, présentés par leur nom de famille), le statut d'étudiant qui lui appartient et l'explication du déroulement de la passation de l'entretien, rappelant le caractère anonyme de la discussion, qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse et que son enseignant de français ne serait pas informé des propos tenus. Cette présentation évoquait également l'intérêt porté aux activités des collégiens pour des tâches rédactionnelles. A cette occasion, il était mentionné que le chercheur attend la plus grande



sincérité et objectivité de la part du participant. Le chercheur se présentait généralement de la façon suivante :

*« Bonjour, je m'appelle Marie, je suis étudiante et je mène actuellement un travail concernant les collégiens et les activités rédactionnelles. Pour cela, j'aimerais que nous discussions sur ce sujet et que tu me dises ce que tu en penses. Avant de débiter, sache que ce que nous dirons ici ne sera ni montré ni écouté par personne, pas même par ton professeur. Je tiens aussi à te dire qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, je cherche simplement à ce que tu me parles le plus honnêtement et le plus franchement possible. Es-tu d'accord pour que j'enregistre ce que l'on va dire ? »*

Une fois ces premières informations divulguées, les propos se centraient autour de l'activité extra scolaire que réalisait le collégien lorsque l'entretien se déroulait au cours du temps libre de celui-ci ou lorsque la fin du troisième trimestre approchait, le thème des grandes vacances était discuté brièvement (éléments non retranscrits). L'objectif étant d'amener progressivement l'interviewé dans le discours, à lever ses appréhensions et établir un climat de confiance et de convivialité. Ceci octroyait par la même occasion, une entrée en matière moins directe et frontale et un bon prétexte pour discuter de la scolarité par complémentarité. En ce qui concerne l'acceptation de l'enregistrement des propos échangés, aucun refus ne fut opposé.

Une fois les premiers propos échangés visant à établir un contact entre l'interviewé et l'intervieweur, chaque entretien débutait de la même façon par la consigne suivante « que peux-tu me dire des activités où tu rédiges un texte ». Durant l'échange, le chercheur disposait du guide d'entretien mais n'y recourrait pas pour autant en tant que trame fixe et rigide du déroulement à observer, mais seulement en tant qu'orientation, en cas de relance et d'aide-mémoire afin de n'éluder aucun thème à aborder au cours de l'échange. Si le thème n'était pas mentionné de façon spontanée par l'interviewé, le chercheur recourait au guide d'entretien afin de le formuler. La durée moyenne pour un entretien se situait entre 20 à 30 minutes.

Une fois l'entretien achevé, le collégien était remercié de sa participation et le caractère anonyme et la restriction d'usage des entretiens aux seules fins de recherche étaient à nouveau rappelés.

Ce premier travail empirique achevé et les analyses apportées, ont amené à construire le cœur de la recherche centré sur l'étude des effets comportementaux et

cognitifs en lien avec la production de brouillons. Les entretiens exploratoires nous amènent à présent, à aborder ce point.

### *3.2 Au cœur de la recherche : le questionnaire et le relevé de brouillons*

#### 3.2.1 Le questionnaire pour le recueil des cognitions

L'observation, le recensement et l'analyse des effets comportementaux et cognitifs faisant suite à la production d'un brouillon pour un scripteur en fonction de son expertise se placent au centre des intérêts de cette recherche. Dans ce cas, il s'agit de répertorier, de comptabiliser et d'analyser les effets révélés afin d'établir par s'il y a lieu, les différences entre groupes de scripteurs. C'est alors qu'une méthodologie quantitative se révèle plus adaptée qu'une méthodologie qualitative puisque le but couru n'est pas tant, comme le permet l'entretien, « la compréhension des comportements » mais bien plus « l'explication de la conduite » (De Singly, 2008, p. 20) caractéristique du questionnaire. Pour ce faire, deux techniques de recueil de données différentes ont été élaborées afin d'approcher ces deux types d'effets.

Débutons en premier lieu par les effets cognitifs. Nous avons précédemment indiqué que ceux-ci étaient approchés à travers les concepts de rationalisation cognitive, de maintien ou renforcement de l'attitude (y compris l'appréciation) et de trivialisation. De ce fait, c'est avant tout à une étude et mesure de l'attitude (pour la rationalisation ou le renforcement) ainsi qu'à l'importance accordée au comportement en question (trivialisation) que s'emploie l'analyse des effets cognitifs.

L'approche de l'attitude se réalise principalement à travers deux techniques : les échelles d'attitudes lors de questionnaires et une démarche semblable à une introspection au cours des entretiens (Thomas et Alaphilippe, 1993). Ces deux techniques d'approche diffèrent quant à l'objectif recherché. Dans le premier cas, la visée est une mesure des attitudes, dans la seconde elle cherche à faire émerger les attitudes. L'entretien exploratoire mené précédemment cherchait justement à approcher lesdites attitudes des scripteurs envers le brouillon. L'émergence d'attitudes n'est donc pas recherchée pour cette investigation puisque déjà étudiée et analysée antérieurement, mais il s'agit davantage

de la mesure de ces attitudes et l'éventuel impact de la production d'un brouillon quant à leur évolution ou stabilisation (renforcement, altération ou maintien). C'est alors que chercher à examiner les variations des cognitions suite à la production d'un brouillon nous mène à leur mesure par le biais d'échelles pour ensuite, effectuer une comparaison entre ces mesures d'attitudes.

Dans ce cas, la méthodologie retenue est une méthodologie quantitative par questionnaire. Cette technique de recueil de données par le questionnaire « doit être retenu si les effets de certains facteurs sociaux doivent être repérés » (De Singly, 2008, p. 20). Dans notre cas de figure, l'étude n'est pas sociologique mais psychosociale. Il ne s'agit pas de mettre en avant l'influence de certains facteurs sociaux mais bien plus les effets de l'engagement du scripteur dans un brouillon.

### 3.2.2 Construction et contenu du questionnaire

La méthodologie quantitative par questionnaire étant déterminée et sélectionnée, reste à concevoir et construire ce questionnaire. Le but recherché par ce travail est d'apprécier les effets de la production d'un brouillon lors d'une activité rédactionnelle et notamment l'impact affecté aux cognitions afin de constater des évolutions éventuelles. Pour ce faire, deux questionnaires ont été élaborés. Un premier utilisé à but d'étalon pour la mesure des cognitions, facteurs d'engagement et comportement. Le second se place dans un but comparatif avec l'objectif de constater, le cas échéant des variations dans le positionnement des cognitions immédiatement après la production d'un brouillon et de la sorte, mesurer les effets induits.

Par l'intervention d'un questionnaire, l'approche des cognitions (attitude, motivation, importance, difficulté éprouvée par la mise en œuvre de l'acte) est recherchée. Mais le questionnaire ne se limite pas seulement à des questions relatives aux attitudes. Il se centre également autour d'une autre grande thématique : les facteurs subjectifs d'engagement. Le questionnaire se compose en fonction de ce double découpage.

#### - Les cognitions

Lorsqu'il est fait référence au changement d'attitude dans les expériences portant sur l'engagement, est considérée seulement une position de la personne quant à une

assertion reprenant l'aspect problématique soulevé, c'est-à-dire une opinion. Or, le changement d'attitude se limite-t-il à un seul item ? La réponse par l'affirmative paraît restrictive et nous invite à observer si ce changement d'attitude ne toucherait pas d'autres opinions. La particularité de la recherche qui est ici la nôtre, s'attache précisément à apprécier le changement d'attitude des scripteurs, non pas à partir d'une opinion particulière, mais bien plus à partir d'un ensemble d'opinions afin de conclure à une modification de l'attitude.

Cette volonté prend appui sur une propriété d'appréciation des attitudes sur la base d'un ensemble d'opinions où elles se définissent comme « une "matrice" de nombreuses opinions personnelles, [...] ce qui intervient dans la manière même de percevoir et définir les objets d'opinion » (Mucchielli, 1979, p. 27). Chacune se « décompose en plusieurs points de vue. Ceux-ci constituent des "attributs", unifiés dans un "champ" dont l'ensemble forme un "univers" qu'il convient de décrypter à l'aide d'"items" » (Ferréol et Deubel, 1993, p. 140).

La connaissance de l'attitude sur la base d'une proposition unique demeure trop restrictive et inexacte pour cerner un positionnement individuel en rapport avec un objet déterminé. A titre d'exemple, en ce qui concerne les brouillons, estimer que réaliser cet écrit est chronophage, ne signifiera pas forcément que le scripteur l'estime comme inutile pour produire un texte. L'attitude se détermine alors en fonction d'un faisceau de réponses. C'est pourquoi, elle « ne peut s'élaborer qu'en tenant compte de l'ensemble des facteurs qui suscitent sa manifestation. On devra pour y parvenir accumuler des informations. La seule réponse à une question ne permet pas de situer un individu sur un continuum d'attitude. Il faut pour cela avoir recours à la somme des réponses à un ensemble d'items (Thomas et Alaphilippe, 1993, p. 107). Partant de là, les attitudes seront appréciées à partir d'un ensemble de questions en lien avec un sujet commun.

L'appréciation d'un éventuel caractère problématique se veut généralement établie à partir d'un positionnement sur des échelles et donc à partir d'une question. Il en ira de même pour l'évaluation des difficultés.

- Thématiques des items

Le contenu des questions relatives aux attitudes a été déterminé à partir des lectures antérieures et de l'analyse des entretiens exploratoires par le biais des récurrences

traversant l'ensemble des discours recueillis. Cette mise en commun abouti à un premier faisceau constitutif d'attitudes. Nous l'avons organisé en quatre thématiques déclinant différents points de mesure des attitudes.

### **Les cognitions liées aux propriétés attribuées à l'objet**

-Tout d'abord, les termes d'aide et d'utilité sont fortement rapprochés et associés à l'évocation du terme brouillon par les scripteurs aussi bien dans les entretiens exploratoires que dans la littérature scientifique (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Nous les avons conservés. Pour l'aide il s'agit de la question 9. L'utilité se rapporte à la question 16. S'additionne la notion de nécessité de produire un brouillon que l'on retrouve aussi bien dans les entretiens exploratoires que dans les résultats du travail de recherche de Kadi (2008) montrant que les étudiants considèrent le brouillon comme leur offrant le « recul nécessaire avant la "copie" au "propre" » (p. 129). Cette notion se retrouve dans la question 15. Il s'agit donc d'évaluer l'attitude du scripteur en fonction des propriétés du brouillon

-La fonction du brouillon vis-à-vis de la réussite rédactionnelle a été introduite suite aux travaux de Penloup (1994) et précisée par les entretiens exploratoires où le brouillon était associé à un travail qualitatif et mélioratif des résultats, d'un élève minutieux et travailleur (question 6). Il s'agit alors d'évaluer l'impact du brouillon sur la rédaction et notamment sur sa plus value. Dans ce cas, nous touchons à une attitude par un trait de valeur et laisse entrevoir une des conséquences possibles par la mise en place de brouillon pour parvenir à une évaluation satisfaisante.

Les réponses à ces questions vont apporter des renseignements quant à l'évolution des attitudes accordées aux propriétés de l'objet. Une appréciation peu favorable indiquera que réaliser un brouillon se heurte aux idées et opinions.

### **Les cognitions concernant les caractéristiques de l'objet**

-Cette réussite du travail rédactionnel par le brouillon tient à ce que ce dernier soit nécessairement raturé et corrigé. Il est alors fait référence à Kadi (2008) qui relève l'association du brouillon à un « lieu de la rature, de la fabrique du texte » (p. 129). Dans les entretiens exploratoires menés, la rature marque également un gage d'efficacité contrairement aux études antérieures qui pointaient l'aspect honteux associé, vécue comme preuve d'une incompetence (Penloup, 1994). Dans ce cas, l'efficacité est associée à la rature dans la question 10.

### **Les cognitions d'ordre motivationnel et source de difficulté**

-Vient ensuite l'appréciation du scripteur portée sur le brouillon (question 7). Il s'agit d'évaluer l'aspect motivationnel du scripteur à l'occasion de sa réalisation qui peut, en cas de première mesure, être négatif et révéler de la sorte une génération de dissonance. Le scripteur serait en effet amené à conduire un acte contre-motivationnel.

-Dans la même lignée, se situent les facilités et difficultés associées au brouillon et à la mise en œuvre de ratures. Ce choix de la facilité et difficulté se réfère à notre justification précédente et concerne la question 8. C'est ainsi qu'un scripteur estimant le brouillon comme un acte hautement difficile, cet item fournira une information quant à l'amplitude de la dissonance s'il est amené à produire ce type d'écrit. Les entretiens ont en effet fait ressortir que ce sont pour les scripteurs dont les difficultés sont les plus importantes qui portent une évaluation négative sur leur volonté de le mettre en œuvre.

Par ailleurs, une distinction entre brouillon et travail de réécriture mené a été opérée suite à l'analyse des entretiens. Ces derniers montraient une certaine mise en avant de la facilité dans l'évaluation des brouillons. Cependant, lorsque le thème des corrections et modifications était abordé, cette apparente facilité laissait place à d'importantes difficultés. C'est pourquoi nous avons décliné ce point pour le travail de réécriture, l'identification et la mise en œuvre de la correction (questions 11 à 13).

### **Valeur du brouillon**

-Et enfin l'importance accordée au brouillon afin d'obtenir des données concernant un éventuel processus de trivialisatation (question 5). Elle renseigne quant à une dépréciation, une absence de dépréciation ou à une valorisation de l'acte problématique.

En ce qui concerne les questions propres à l'activité rédactionnelle, nous avons conservé en partie des thématiques similaires à celles des brouillons.

### **Les cognitions d'ordre motivationnel et source de difficulté**

- L'appréciation du scripteur portée sur l'activité rédactionnelle (question 1) a été sélectionnée afin d'estimer l'aspect motivationnel du scripteur quant à sa mise en œuvre et par là même, procéder à une évaluation de l'aspect problématique attribué à la rédaction. Dans ce cas, des mesures présentant une appréciation peu favorable révéleront une dissonance d'ordre motivationnelle.

-En corollaire, se jouxtent les facilités et difficultés inhérentes à des pratiques de production de texte (questions 3). Ce choix se justifie par le fait de se saisir de l'évaluation des scripteurs envers la complexité de l'activité rédactionnelle généralement perçue comme difficile (Charolles, 1986 ; Barré De Miniac, 2000). Il offre également une base pour apprécier le degré de dissonance induit par ce type de pratique mais cette fois, à partir d'un aspect problématique de l'acte partant des difficultés ressenties.

### **Valeur de la production de texte répondant aux exigences scolaires**

-Ensuite, se place l'importance accordée à la production d'un texte qualitatif et satisfaisant. Une fois de plus, l'objectif est d'obtenir des données relatives à un éventuel processus de trivialisatation (question 2) et qui apporte des informations pour apprécier une éventuelle dépréciation, une stabilisation ou une valorisation.

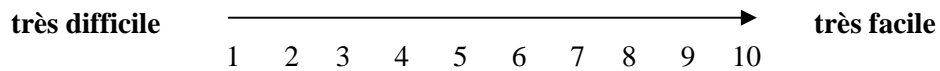
### **Les cognitions à valeur évaluative**

-Et pour conclure, nous avons souhaité introduire une question portant sur l'évaluation du niveau en rédaction par le scripteur (question 4). L'objectif par la comparaison des résultats des deux questionnaires nous permettra d'apprécier à travers la note auto-attribuée si le scripteur bénéficie d'un feedback positif ou négatif.

Les questions relatives aux cognitions figurent au nombre de 15 se déclinant de la manière suivante : 13 questions pour cerner les attitudes du scripteur dont 3 relatives à l'activité d'écriture (questions 1, 3 et 4), 10 pour celles en lien avec le brouillon (questions 6 à 13, 15 et 16) auxquelles s'additionnent 2 autres concernant l'importance accordée à l'activité : une pour l'activité rédactionnelle (question 2) et une autre pour le brouillon (question 5).

- Types de questions

L'ensemble des questions relatives aux cognitions se présente par des questions à échelle numérique se référant à la méthode de Lickert qui « consiste à faire évaluer des énoncés, par des sujets en fonction d'une échelle d'estimation (*rating scale*) » (Thomas et Alaphilippe, 1993, p. 107). Elles se matérialisent sous la forme :



La graduation de l'échelle en dix points caractérise la forme prise par les échelles de mesure.

L'échelle numérique a été sélectionnée car elle offre la possibilité de constater une évolution plus fine qu'une échelle catégorielle de type « tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord », moins sensible aux variations. L'autre avantage est de fournir à la fois dans les réponses proposées des valeurs positives et négatives afin de ne « désavantager aucune réponse a priori » (De Singly, 2008, p. 71).

La graduation en dix points offre la possibilité de placer le scripteur selon une tendance plutôt positive ou plutôt négative et d'éviter une valeur de neutralité. En instaurant une échelle numérique de 1 à 10 points, lorsque les collégiens entourent leur réponse, ils se placent dans une situation de notation telle qu'ils la connaissent dans un contexte scolaire. Partant de là, lorsque le chiffre 5 est sélectionné, le jeune indique une position de tendance moyenne et non neutre, comprise dans un versant négatif. Le risque était d'une confusion de cette note avec une attitude moyenne. Toutefois, lors du dépouillement, cette valeur n'a entraîné aucune polarisation des réponses.

En outre, l'inconvénient majeur de ces questions est de contenir dans la proposition, une formulation positive même si le positionnement sur l'échelle comporte, chaque fois, un pôle négatif et un autre positif. Cette suggestion avait été insérée afin de faciliter la compréhension des questions par les plus jeunes scripteurs et pour lesquels une question à valence négative est plus facilement mal interprétée et source de restriction dans les réponses comme ce qui avait pu être constaté à l'occasion du pré-test. L'explication pourrait se trouver dans le fait que le brouillon est la plupart du temps présenté sous un angle positif et pour lequel des termes à connotation favorable sont attachés : aide, facilité pour la rédaction etc. formant ainsi un monde de référence de l'objet plus habituel.

#### -Les facteurs d'engagement

Si en se basant sur la théorie de l'engagement, le degré d'engagement est déterminé par un observateur extérieur (Joule et Beauvois, 2009), il apparaît au vu des entretiens exploratoires intéressant de pondérer cette appréciation.



L'analyse des entretiens a incité à introduire des questions relatives aux facteurs d'engagement. Il a en effet, été mis en exergue une contradiction : même si l'enseignant exige la production d'un brouillon, le scripteur ressent généralement et paradoxalement une certaine liberté d'action en opposition avec les paroles et attentes de l'enseignant. C'est alors que même si la réalisation d'un brouillon est exigée, la plupart des collégiens s'estiment libres d'en produire ou non. Cette même différence entre sentiment de liberté éprouvé par le sujet et sentiment de liberté réellement induit par le chercheur au cours de la situation se retrouve dans les expériences menées par Vaidis (2008) où il observe que « le sentiment de liberté de notre expérience s'avère élevé alors qu'aucun facteur d'engagement n'est présent » (p. 220). Dans ce cas, nous avons souhaité connaître le sentiment de liberté ressenti par le scripteur et avons étendu ces mesures aux autres facteurs d'engagement.

Nous avons donc souhaité évaluer les conséquences de l'acte et son coût qui pourraient ne pas se suffire d'une déduction externe. Les conséquences de l'acte sont étudiées à partir d'une des questions relatives à l'attitude du scripteur envers le brouillon. Il s'agit de la question 6 et traite de l'impact du brouillon quant à la réussite de la rédaction. Cet item a été choisi car lorsqu'un brouillon est invoqué, c'est avant tout son gage de succès d'une rédaction meilleure qui est présenté. Caractéristique retrouvée régulièrement au cours des entretiens exploratoires, tout comme dans ceux menés par Kadi (2008).

Afin d'évaluer le coût de l'acte, nous avons pris en considération la facilité éprouvée par le scripteur qui y était rattachée (question 8). Pour le brouillon, est adjoind une analyse supplémentaire relative aux difficultés ressenties face à un travail de retour sur le texte (questions 11 à 13). Nous avons pu constater que si la réalisation d'un brouillon ne présentait pas de premier abord un quelconque obstacle ou coût pour le scripteur, il en allait tout autrement lorsque étaient invoquées des questions portant sur l'aspect correctionnel. Or, ce sont précisément ces comportements qui sont attendus et encouragés par la réalisation d'un brouillon. L'autre prise en compte du coût de l'acte relève du temps dévolu par le scripteur au brouillon (question 20). En effet, il est bien plus coûteux et engageant de produire un brouillon pendant quarante cinq minutes que pendant cinq.

Un autre facteur d'engagement est soumis à l'évaluation du corpus : le caractère public de l'acte (questions 18). Celui-ci oscille entre une conception du brouillon comme écrit personnel que l'on ne communique pas (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008) et un écrit d'intervention de l'enseignant afin de guider et d'épauler le scripteur face à la difficulté de

la révision (Alcorta, 1997). Le brouillon s'il se veut un écrit personnel se présente également comme un écrit public d'intervention de l'enseignant.

En ce qui concerne la répétition de l'acte, l'étude se déroulant à partir du second trimestre, les scripteurs avaient déjà réalisé de nombreux autres travaux d'écriture au cours desquels ils avaient eu l'occasion d'utiliser un brouillon. Dans ce cas, le recours au questionnaire s'avère intéressant pour fournir une indication quant à la régularité du comportement de mise en œuvre de brouillon. C'est pourquoi, dans le questionnaire relatif à la mesure initiale, deux items concernent la répétition et la stabilisation du comportement (questions 14 et 19) à la fois sur la réalisation d'un brouillon et le retour sur le texte qui l'accompagne.

Pour ce travail de recherche, nous avons donc opté, en guise d'informations extérieures, pour des informations provenant de la source même de l'acte : l'acteur et ici, le scripteur. En effet, de cette manière, nous approchons, par celui qui se situe au cœur de l'action, la dimension subjective des facteurs d'engagement.

La forme sélectionnée correspond à des questions fermées. Ces questions intervenant à la fin du questionnaire, portent sur des faits non complexes, non problématiques et par souci d'un temps d'étude limité, nous ont amené à sélectionner cette forme puisqu'elles « permettent une réponse facile, ne demandant pas plus que l'effort de cocher une case, et demeurant assez anonyme » (Mucchielli, 1975, p. 23). Le coût de l'acte vis-à-vis de la difficulté ressentie et ses conséquences sont évalués à partir des questions à échelle composant la mesure des cognitions.

#### -Pré-test du questionnaire

Une fois les éléments constitutifs du questionnaire identifiés, nous avons pré-testé une première version du questionnaire afin de s'assurer de sa bonne compréhension par les collégiens et limiter certains effets pervers (propagation, etc.). Le pré-test s'est déroulé auprès de 12 élèves (6 élèves de sixième et 6 élèves de troisième) dans un collège ne présentant aucune caractéristique particulière. Cette première mise à l'épreuve du terrain de l'outil de recherche, a amené à porter quelques modifications et adaptations.

Le premier élément sur lequel a porté un changement concerne la graduation des échelles de mesure. Initialement, celles-ci reprenaient une variation en sept points des

échelles de Lickert. La graduation en 10 points a été retenue afin de limiter les difficultés de compréhension des plus jeunes collégiens, manifestées à cette occasion. L'échelle en 7 points suscitait des problèmes par la conception peu habituelle de ce type d'ordonnée alors qu'une échelle en 10 points, plus courante et proche des évaluations qu'ils côtoient au quotidien (le plus souvent pour des notes se distribuant de 0 à 20), leur permet de mieux visualiser leur opinion pour un positionnement plus en relation avec leur représentation.

Dans cette lignée, le pré-test indiquait pour la question 4 l'interrogation suivante : « avec des notes allant de 0 à 10, à combien évaluerais-tu ton niveau en rédaction ». L'évaluation sur 10 a entraîné pour un très faible nombre de collégiens une confusion avec une évaluation sur 20 plus courante pour eux. Afin d'éviter toute inexactitude, nous avons alors conservé cette échelle de mesure de 0 à 20. La question évoluant alors en : « avec des notes allant de 0 à 20 à combien évaluerais-tu ton niveau en rédaction ».

Le questionnaire est présenté au cours de l'annexe VII.

### 3.2.3 Le brouillon en tant que recueil du comportement

Les effets cognitifs sont appréciés à travers un questionnaire. En ce qui concerne les effets comportementaux, il en va tout autrement. Nous avons eu l'occasion de voir précédemment que ce qui était attendu à travers la réalisation d'un brouillon était à la fois une planification tout comme un retour du scripteur sur ses premières productions se manifestant de préférence par des ratures, éléments visibles d'un texte modifié.

Procéder par questionnaire pour apprécier des comportements induit un biais : celui de l'estimation de l'individu qui peut, malgré sa bonne foi, être en inadéquation avec la réalité effective puisqu'il introduit une distinction entre pratique objectivée et un rapport subjectif à la pratique. Un exemple en est donné par Attias-Donfut et Wolff (2001) en ce qui concerne la mobilité sociale. Ils observent un déclassement objectif largement supérieur au déclassement subjectif en réponse à la question : « pensez-vous avoir réussi aussi bien, mieux, moins bien que vos parents ? ».

La technique de l'observation, en revanche, permet de s'approcher davantage de l'objectif recherché puisqu'elle offre des « méthodes de recherche sociale qui captent les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou

d'un témoignage » (Quivy et Van Campenhout, 1995, p. 199) et où « le regard du chercheur porte sur les phénomènes eux-mêmes et non sur les perceptions de phénomènes par des enquêtés » (Depelteau, 2007, p. 336). Toutefois, cette méthode d'investigation, compte tenu des objectifs de cette recherche, a été adaptée.

Pour cette recherche, le but poursuivi est de pouvoir observer, relever, analyser et exploiter par étude, les comportements de retour sur une première version d'un texte par un scripteur à l'occasion de la réalisation d'un brouillon. Nous nous intéressons alors à des données non créées et construites par le chercheur pour un phénomène observé particulier. Ce faisant, il nous importe de collecter ces données et de disposer des comportements soumis à examen, au moment même où ils se produisent et dans des conditions les plus proches des situations réelles d'émission.

Pour cela, une observation directe qui, outre l'implication de la présence du chercheur au cours de la situation de production de texte, aurait par là même certainement induit des modifications quant à la manifestation comportementale ; présente des techniques d'investigation peu compatibles avec les objectifs fixés par cette recherche. Elle aurait nécessité et centralisé l'attention du chercheur sur un seul sujet à la fois. Ce qui nous aurait contraint à ne pouvoir disposer d'informations générales pour une classe donnée et au cours d'un même exercice. S'additionnent des contraintes temporelles et de personnes. Mais alors comment accéder à ces sources d'observation ? Pour ce faire, nous avons eu recours à l'objet même de recherche et plus particulièrement à ses propriétés.

Le brouillon se définit comme un écrit consentant justement à l'enregistrement de l'activité du scripteur où « chaque geste d'écriture s'y trouvant enregistré, le brouillon constitue en quelque sorte le film virtuel des moments successifs de la rédaction [...]. Le brouillon permet d'observer à l'état naissant les parcours, les stratégies et les métamorphoses d'une écriture » (De Biasi, 2007, en ligne). Le brouillon fonctionne alors comme le témoin privilégié de l'observation des effets comportementaux faisant suite immédiate à l'engagement du scripteur dans un acte problématique (ici le premier jet de ce qui deviendra plus tard le texte définitif). C'est alors que l'objet même de recherche se présente comme un moyen d'accès aux manifestations comportementales faisant suite à l'engagement du scripteur dans un tel écrit intermédiaire grâce aux marques qu'il donne à voir. Bien que selon la formule de Fabre (1990), le brouillon forme aussi un objet lacunaire de la genèse de l'écrit puisque ne rendant pas compte du travail intellectuel immatériel

associé, il offre en revanche un regard sur les modifications opérées par le biais des ratures, le type de brouillon utilisé (instrumental ou linéaire), le travail langagier opéré suite à la réalisation d'un premier jet sur un support non destiné à communication à autrui. Dans ce cas, le brouillon octroie au chercheur la possibilité d'observer les effets comportementaux de rature. Des brouillons de scripteurs de sixième sont présentés en annexe VIII pour les scripteurs d'expertise élevée, en annexe IX pour les scripteurs intermédiaires et en annexe X pour ceux dont l'expertise est faible. Respectivement, pour les scripteurs de troisième, il s'agit des annexes XI, XII et XIII.

### 3.3.4 Procédure de l'étude quantitative

La passation des questionnaires a eu lieu à partir du second trimestre de l'année scolaire 2010/2011 pour s'achever au début du troisième trimestre. Le déroulement de l'étude quantitative s'est découpé en deux parties. La première concernait la mesure étalon des cognitions et la seconde, la mesure après réalisation d'un brouillon de ces mêmes cognitions afin d'observer si une modification avait opéré.

Pour ce faire, l'étude a été réalisée, à chaque fois, à l'occasion d'enseignements du français. Le premier questionnaire précédait le second d'au minimum deux semaines afin d'éviter toute redite et calquage dans les réponses apportées et au maximum trois semaines dans le but de limiter toute inférence sur les aspects cognitifs par des éléments extérieurs (enseignement, mise en œuvre d'une pratique différente, etc.). La distance temporelle séparant la passation des deux questionnaires ne devant alors être ni trop importante ni trop faible. Le second questionnaire intervenait immédiatement après un travail rédactionnel réalisé en classe. La durée du travail rédactionnel était établie à une heure au cours d'une séance comptant deux heures. Le but était alors de récolter les impressions « à chaud » et immédiates faisant suite à la réalisation d'un brouillon pour en apprécier toute la portée et les effets. Ce choix de mesure se justifie sur la base des résultats de Joule et Lévèque (1993, cités par Beauvois & Joule, 1996) qui montrent un changement d'attitude intervenant immédiatement après la rédaction et une dégradation de ce changement d'attitude dès cinq minutes plus tard. De la sorte, faire intervenir le questionnaire à la suite de la rédaction permet de mesurer la présence de réduction de dissonance.

Pour la passation des questionnaires nous avons préféré une situation en conditions écologiques à une situation expérimentales afin d'obtenir des résultats au plus près de ce que l'on peut observer dans une classe. Une situation écologique a été préférée à une situation de laboratoire qui, certes, présente l'avantage de contrôler les éléments extérieurs à l'objet de recherche mais retire le scripteur de son environnement naturel (aussi imparfait soit-il) dans lequel il s'inscrit pour produire un texte, à savoir une situation intégrée dans un contexte scolaire.

Le choix d'effectuer la passation des questionnaires dans l'environnement habituel de manifestation du comportement, s'origine dans la conception de Lewin & Grabble (1945, cités par Kiesler, 1971). Ils indiquent qu'un « comportement ne se présente pas isolément, il est toujours relatif à quelque chose inscrit dans un contexte plus large. Non seulement il y est rattaché mais il est interprété à travers les particularités d'un contexte large. » (Kiesler, 1971, pp. 43-44, *trad. pers.*). C'est alors que pour saisir les effets de la production de brouillon lors de pratiques rédactionnelles scolaires, il importe de se rapprocher des conditions de réalisation réelles dans lequel s'inscrit une situation d'écriture de texte et pour lequel des brouillons vont être produits.

Ce positionnement s'inscrit également face à une limite méthodologique des recherches traitant de la théorie de l'engagement. La plus grande majorité des expériences ayant trait à ce domaine a été réalisée dans un contexte de laboratoire. Il est donc possible de douter de la valeur des résultats observés en situation naturelle et cela particulièrement pour des situations soumises à des perturbations naturelles telles que des interventions orales, des indications qui peuvent être amenées, etc. C'est alors qu'il convient d'apprécier les effets de l'engagement en prenant compte des conditions exposées à un risque de perturbations par l'environnement du sujet qui pourrait alors inférer et modifier les effets communément admis en ce qui concerne l'engagement. Dans ce cas, c'est à un contexte moins manipulable, soumis aux intempéries de l'environnement qui n'est plus créé ni aménagé afin de limiter toute intervention et perturbation, pour, au contraire, placer les effets de l'engagement des scripteurs aux aléas des situations d'écriture auxquelles ils ont affaire et de la sorte obtenir des données plus réalistes de ce que peut être la production d'un brouillon et de ses effets.

Par ailleurs, afin de ne pas influencer sur la situation, le questionnaire a été administré, à chaque fois par l'enseignant. Après une première prise de contact et une

présentation de la recherche sur la thématique de la production écrite des collégiens, l'enseignant se voyait remettre une notice explicative reprenant les différents points et obligations devant être respectés pour la réalisation de l'étude.

C'est ensuite que très rapidement se déroulait la première passation où l'enseignant indiquait avant la remise du questionnaire : *« maintenant je vais vous distribuer un questionnaire qu'une étudiante m'a demandé de vous faire passer. Elle s'intéresse aux rédactions des collégiens. L'important est de répondre le plus honnêtement possible. Je vous garantis que vos réponses ne seront lues que par elle. Une fois que vous m'aurez rendu le questionnaire je le dépose dans l'enveloppe afin de l'envoyer »*.

La seconde passation se déroulait lors d'une séance de production de textes en classe. L'enseignant, une fois les copies récoltées et le travail rédactionnel achevé, présentait le second questionnaire et réitérait le caractère confidentiel protégé et l'importance de la sincérité accordée aux réponses notées. Une fois rempli, le questionnaire était donné par l'élève à l'enseignant qui le glissait dans l'enveloppe dévolue à cet effet. C'est également à l'occasion de la remise des copies contenant le texte définitif écrit et prêt pour notation que l'enseignant procédait au relevé des brouillons produits. Ensuite, les brouillons ramassés étaient annotés de l'évaluation de ce dernier. Cette évaluation concerne le degré d'expertise du scripteur en matière rédactionnelle. L'enseignant apposait simplement la lettre B (pour bon) correspondant à un degré élevé, M (pour moyen) lorsque l'expertise était intermédiaire et F (pour faible) lorsque ce dernier était faible.

Une fois l'ensemble de ces matériaux centralisés et mis à disposition du chercheur, un regroupement des questionnaires et des brouillons pour chaque scripteur a été opéré. Ensuite un classement selon l'expertise a été réalisé par établissement.

Lorsque ces divers matériaux ont été rassemblés, triés, répertoriés et portés à disposition, il reste à les traiter afin d'en extraire les informations essentielles.

## ***4 Travail sur les données***

### *4.1 Une analyse thématique des entretiens exploratoires*

Les entretiens réalisés ne marquent pas un point final à un aspect de la recherche mais bien plus un commencement, un départ par l'intermédiaire d'une opération fondamentale. Il s'agit de l'analyse des discours enregistrés afin de parfaire la formulation des hypothèses, tout comme une préparation à l'élaboration d'un questionnaire. A ce moment, « après avoir fait parler l'interviewé, l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse des discours » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 92).

Si plusieurs techniques d'analyse existent afin de traiter les informations contenues dans les discours, il s'agit de sélectionner celle en adéquation avec le but recherché. La lecture et l'analyse des entretiens ont été orientées par une problématique concernant les effets et conditions d'engagement du scripteur dans l'activité rédactionnelle. Le but affiché est d'appréhender les effets comportementaux et cognitifs en lien avec la production d'un brouillon vu par les scripteurs et par la même occasion, recueillir une évaluation du degré d'engagement de la situation dans laquelle ils s'inscrivent à l'occasion d'une tâche de production de textes. Ces premiers éléments nous amènent à exclure une analyse basée sur la construction propositionnelle du discours puisque nous ne visons pas « à reconstituer l'image de ce monde en privilégiant les relations que le discours établit entre les objets » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 103), mais de faire émerger des discours les éléments comportementaux, cognitifs et situationnels en lien avec l'engagement du scripteur au brouillon. L'analyse des relations par opposition est également à proscrire pour les mêmes raisons.

En revanche, nous avons opté pour une analyse thématique, plus « cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action » (*ibid.*, p. 98). Si comme l'indiquent Quivy et Van Campenhoudt (1995) l'analyse de l'entretien exploratoire ne nécessite pas « de grille d'analyse précise » (p. 74), notre regard et étude de ces entretiens étaient toutefois empreints de certains objectifs. Ils correspondent à repérer par les discours, les éléments ayant trait aux comportements, cognitions et engagement du scripteur lors d'une tâche rédactionnelle pour laquelle il produira ou non un brouillon. Dans ce cas, pour réaliser des thèmes, il convient dans un



premier temps de les identifier afin de former une grille d'analyse. Ces thèmes se centrent autour de trois grands pôles :

- les comportementaux,
- les cognitions
- et l'engagement.

Cette grille d'analyse se veut volontairement lâche et non rigide au vu du type d'entretiens menés, c'est-à-dire des entretiens exploratoires puisque « l'exploitation des entretiens exploratoires peut être menée de manières très ouverte » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 74). L'objectif est alors de récolter toute information, tout indice en lien avec ces trois grandes thématiques sélectionnées afin d'orienter et de construire le cœur de l'étude quantitative sans prévaloir d'une connaissance *a priori* du monde de référence et d'éviter toutes évidences trompeuses. Il est alors visé d'approcher les manifestations comportementales en lien avec le brouillon et certains effets comportementaux relevant de l'engagement du scripteur (généralisation du comportement à d'autres, répétition de l'acte, etc.), les cognitions de celui-ci envers l'activité rédactionnelle et le brouillon, mais aussi à approcher une dimension centrale formant l'engagement : le sentiment de liberté. Ce dernier point nous amènera précisément à relativiser l'attribution de ce facteur par un agent externe à la situation grâce à un paradoxe soulevé lors de l'analyse.

Pour ce faire, l'analyse thématique préparatoire a été menée entretien par entretien afin de faire émerger, dans un premier temps, pour chaque scripteur, les pratiques, attitudes et spécificités situationnelles dans lesquelles s'inscrit la production de brouillon. Dans ce cas, une cohérence particulière à chaque entretien est conservée et offre la possibilité d'établir une mise en relation et comparaison entre les différents effets observés au sein d'un même entretien.

Ce n'est que par la suite, qu'une analyse thématique horizontale a été menée afin de relever « les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 98). Les données obtenues à partir des différents entretiens exploratoires ont alors été rapprochées pour amener une analyse transversale à l'ensemble des entretiens pour une classe donnée (sixième ou troisième) et en fonction d'un degré d'expertise donné. Les analyses des entretiens ont alors été regroupées et confrontées, faisant émerger, le cas échéant des similitudes et divergences en fonction des

scripteurs. L'avantage de cette pratique est de permettre une oscillation entre organisation et assemblage particuliers et généraux, en d'autres termes d'aborder à la fois de manière horizontale, transversale, les effets de l'engagement du scripteur par le brouillon à travers l'ensemble des entretiens sans pour autant perdre la particularité, la spécificité d'un entretien qui se dénoterait des autres.

Les données, une fois extraites, ont alors été utilisées afin d'élaborer, réajuster et préciser, le cas échéant, l'expression des hypothèses énoncées et par ce matériau completif des lectures, tout comme d'apporter des éléments suffisants à l'élaboration du questionnaire constituant le second volet de la recherche. La formulation du questionnaire s'est, en effet, réalisée à partir des propos obtenus au cours de l'étude préparatoire, notamment et principalement en ce qui concerne la sélection des thématiques des questions relatives à l'attitude du scripteur envers le brouillon tout comme de l'activité rédactionnelle.

Par ailleurs, les entretiens exploratoires fournissent une source d'information quant aux facteurs influençant le degré d'engagement du scripteur dans son acte et de ce fait, compléter et associer ces éléments de réponse au questionnaire rempli.

## *4.2 L'analyse des cognitions et du comportement*

### 4.2.1 Cognitions, évolution et impact sur la difficulté éprouvée

Au terme de l'étude de terrain, nous disposons d'un matériau composé de 506 questionnaires réalisés auprès de 253 scripteurs, regroupant à eux seuls 5060 réponses tant pour l'activité rédactionnelle que pour le brouillon, ou encore pour certains facteurs d'engagement.

Ce matériau, au terme de la passation des questionnaires et des relevés de brouillons nous a tout d'abord conduit, avant de débiter tout calculs de moyennes d'attitude et d'établir un « score » relatif au positionnement des scripteurs en fonction de leur degré d'expertise, à prendre quelques précautions quant aux mesures qui allaient être menées. Il importe, dans un premier temps, de s'assurer que les différents items relatifs à l'attitude du scripteur envers le brouillon ou la rédaction convergent bien tous vers cette

mesure. C'est pourquoi, les premières analyses portées sur ces données concernent l'établissement de l'alpha de Cronbach.

Par la suite, le traitement des données nous a amené à établir pour chacun des questionnaires une moyenne de l'attitude pour un type de scripteur déterminée en fonction de son expertise (élevée, intermédiaire ou faible), distinctive pour l'activité rédactionnelle et pour le brouillon. La procédure consiste à additionner « pour chaque enquêté, les notes correspondant à ces items, ce qui fournit un score "global" » (Ferréol et Deubel, 1993, p. 141). L'importance accordée à chacune de ces activités a été distinguée pour être étudiée et calculée séparément de la mesure de l'attitude.

Pour ce faire, une notation est attribuée à chaque réponse formulée. Celle déterminée pour le codage et le traitement des informations relatives aux attitudes correspond à la reprise du chiffre entouré par le scripteur à l'occasion de la passation du questionnaire. Ensuite, « lorsque le sujet s'est prononcé sur tous les items, on calcule son *score*, somme des poids de ses réponses élémentaires » (Thomas et Alaphilippe, 1993, pp.107-108). Une moyenne est alors établie pour l'ensemble des items référencés de présentation numérique. Cette moyenne est obtenue à partir de l'ensemble des questions en lien avec l'objet traité. Pour l'activité rédactionnelle il s'agira des questions 1 et 3 et pour le brouillon des questions 6 à 13 puis 15 à 16.

Les mesures des cognitions et les éventuelles variations ont été observées à partir d'échelles comprenant chacune dix points (de 1 à 10). Les valeurs des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un positionnement non favorable pour lequel, plus la moyenne est basse et plus l'attitude est négative. Des résultats compris entre [6 et 10] signifient un positionnement favorable du scripteur, où de la même façon, plus la moyenne est élevée et plus l'attitude indique une position favorable du scripteur.

Une évolution des cognitions plus prononcée et se déplaçant vers des valeurs plus positives qu'au premier questionnaire indiquera un phénomène de rationalisation de la part du scripteur. Si l'importance accordée à l'acte subit une évolution négative entre les résultats comparatifs des deux questionnaires, alors nous pourrions conclure à un processus de trivialisation engendré. Une absence de mouvement de l'attitude formalisera alors un maintien de celle-ci et indiquera l'absence d'effets cognitifs par une réalisation de brouillon.

Par delà les attitudes du scripteur pour le brouillon, nous avons inclus une mesure spécifique et distinctive. Il s'agit de la difficulté éprouvée par le scripteur pour la mise en œuvre de l'activité rédactionnelle (question) assortie d'une évaluation des difficultés inhérentes au brouillon (question) et au retour sur le texte (question).

#### 4.2.2 Facteurs d'engagement et comportement antérieur

Les réponses relatives aux questions faisant état des facteurs d'engagement ont pour objectif d'apporter un éclairage et une pondération aux observations faites par un attributeur externe quant aux caractéristiques engageantes de la situation, ici, par le chercheur. L'importance se situe principalement sur le sentiment de liberté éprouvé par le scripteur, considéré comme le facteur d'engagement le plus important (Joule et Beauvois, 2009). Afin de déterminer les facteurs d'engagement (sentiment de liberté et le temps passé à la réalisation du brouillon), nous nous centrerons sur les réponses obtenues au questionnaire 2 puisque celui-ci intervient au moment même de la production et renseigne les attributs accordés à l'engagement de cette situation précise. Nous regrouperons les réponses en type de sentiment de liberté fort (t'a laissé le choix de faire ou de ne pas faire de brouillon, ne t'a rien dit) ou faible (ton professeur t'a obligé à faire un brouillon).

Par ailleurs, la répétition de l'acte, son coût à travers les difficultés qui lui sont associées (brouillon et retour sur le texte), ses conséquences, les raisons qui vont pousser le scripteur à produire un brouillon et le caractère public de l'acte sont en revanche évalués à partir des réponses récoltées au cours du premier questionnaire. Contrairement aux facteurs d'engagement précédents, ceux-ci relèvent davantage d'un positionnement personnel du scripteur, que l'on cherche à obtenir en tant que donnée générale et non pas spécifique et dépendante d'une situation particulière pour un travail rédactionnel donné. Le coût de l'acte sera établi par une moyenne des résultats obtenus à la question 8 et une autre à partir des questions 11 à 13 afin de distinguer l'objet brouillon, du processus de retour sur le texte. Une moyenne sera également déterminée à partir de la question 6 du premier questionnaire afin de déterminer les conséquences attribuées au brouillon quant à l'effet de cet écrit pour une réussite rédactionnelle. En ce qui concerne la répétition et le caractère public de l'acte, un pourcentage des effectifs par modalité sera établi.

#### 4.2.3 Manifestations comportementales au brouillon

Par le brouillon, l'accès aux manifestations comportementales est rendu possible. A partir de cet écrit, les différentes ratures vont alors être répertoriées et comptabilisées en fonction du type de modification opérée. Pour cela, nous aurons recours à une taxinomie similaire à celle présentée dans l'étude de Fabre (1990, 2002). L'auteur distingue la suppression, l'ajout, le déplacement et la substitution autrement nommée remplacement. Pour l'ensemble de ces catégories, nous avons conservé les déclinaisons. Deux variantes sont toutefois instaurées. Elles concernent les suppressions et les ajouts. Fabre (1990) distingue les suppressions affectant l'expression des suppressions qui modifient les indices énonciatifs. En ce qui concerne ce travail, nous aurons recours à une distinction autre puisque celle précédemment énoncée, si elle convient parfaitement pour un travail de linguistique, n'apporte que peu d'informations pour un travail de psychologie sociale. En revanche, l'unité sur laquelle porte la suppression apporte davantage de renseignements puisque l'auteur montre que les suppressions relatives à des unités inférieures au mot se retrouvent principalement dans les premiers niveaux de l'école primaire (CP et CE1) s'attachant surtout à des corrections orthographiques alors qu'à partir du cours élémentaires elles se centrent également sur l'organisation discursive. A partir du cours moyen, les suppressions concernent plus précisément le mot et la phrase et où la suppression à visée de rétablissement orthographique s'associe de manière équilibrée à celle de l'organisation du discours (Fabre, 1990). En ce qui concerne l'ajout, le déplacement d'interventions centrées sur le graphème ou le lexème laisse place à des ajouts plus longs qui modifient l'ensemble du texte. Les ajouts orthographiques sont sensiblement en baisse à partir des classes de CE2 et CM1 et une hausse des ajouts d'éléments textuels de plusieurs lignes à partir du CM (Fabre, 2002). C'est pourquoi, nous établirons une triple distinction pour les suppressions et les ajouts. Elle se décompose en suppression ou ajout affectant un graphème, un mot et une unité supérieure à celle du mot. Pour plus de clarté, un tableau récapitule les différents types de ratures et les déclinaisons qui y sont attachées :

Type de rature	Déclinaisons par type de rature		
Déplacement			
Remplacement	substitution		commutation
Suppression	d'un graphème	d'un mot	d'un ensemble de mots
Ajout	d'un graphème	d'un mot	d'un ensemble de mots

Tableau 11 : Typologie des ratures analysées et leurs déclinaisons

Tout brouillon va ainsi être analysé à travers ce prisme de ratures. Tout d'abord, pour chacun de ces écrits intermédiaires, les ratures sont repérées une à une, inventoriées puis classifiées selon les catégories mentionnées afin d'en établir la fréquence d'apparition pour chaque degré d'expertise et la part occupée parmi l'ensemble des ratures présentées pour un degré d'expertise donné. Ces résultats seront produits distinctement selon les classes de sixième et de troisième et à l'intérieur de chacun de ces niveaux de scolarisation, en fonction du degré d'expertise présenté par le scripteur.

Par cette distinction fine des ratures, nous pouvons, par la même occasion, apprécier le coût qu'a nécessité la mise en œuvre de cette rature puisque comme le fait remarquer Fabre (1990, 2002), le remplacement est l'opération la plus courante et la moins coûteuse pour le scripteur à l'inverse de l'ajout et du déplacement moins nombreux mais suscitant davantage de difficultés dans leur mise en œuvre et se présentant plus fréquemment et en nombre plus important dans les écrits de scripteurs experts ou compétents (Sommers, 1980 ; Monahan, 1984).

Une fois les résultats concernant les effets comportementaux obtenus, nous établirons une mise en relation par un rapprochement et une confrontation avec les résultats des effets cognitifs pour un degré d'expertise donné.

A présent, il ne manque plus qu'à confronter les hypothèses formulées à l'épreuve des faits.

# ANALYSE DES DONNÉES

## QUATRIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE ET QUANTITATIVE

### I. L'étude exploratoire pour une préparation du cœur d'étude

#### *1 Attitudes et difficultés liées au brouillon et à l'activité rédactionnelle*

##### *1.1 Les attitudes des scripteurs*

###### 1.1.1 Les élèves de sixième

- Les scripteurs possédant une expertise élevée

En premier lieu, pour les scripteurs d'expertise élevée, le brouillon est vécu, de manière plus ou moins marquée, à travers une dimension personnelle. Pour l'entretien 6E1, il s'agira d'une relation de type affective : « c'est bien, ça rapporte des souvenirs. Je les garde, j'en ai plein de carnets de brouillon ». Dans le cas du scripteur 6E2, le brouillon lui permet de dépasser son manque de confiance voire sa timidité : « écrire, c'est comme je suis timide, je peux plus me lâcher ». Le scripteur 6E3, quant à lui, présente une dimension personnelle par le travail mené et les essais développés « il y a des choses que l'on n'a jamais apprises et moi je les mets dans la rédaction ». Le brouillon porte en lui la griffe des scripteurs, leur particularité.

Faisant suite à cette approche, est également associée une notion d'utilité. Elle se raccroche et s'articule à deux autres, toutes trois établies selon une relation successive. L'utilité se place en lien direct avec l'amélioration de l'écrit possible et *in fine* de réussite : « le carnet de brouillon c'est utile parce qu'on réfléchit et on réussit et en plus on peut

écrire », « les faibles ils n'ont pas de bonnes notes parce qu'ils ne font pas de brouillon » (6E1) ; ou encore « c'est utile parce que ça peut nous aider pour vraiment nous améliorer » (6E2) ; « moi, j'en fais pour mieux m'appliquer pour la rédaction après » (6E3). L'aspect utilitaire du brouillon se situe donc principalement à travers l'amélioration qu'il permet de viser. Ces propos touchent aux conséquences attribuées au brouillon : l'accès à une production travaillée et réussie. Cet élément peut être rapproché des conseils formulés par les scripteurs pour produire un devoir qualitatif. A ce sujet, ils sont unanimes et citent tous spontanément le recours au brouillon pour y parvenir : « il faut prendre des notes parce que sinon ça sert à rien pour les brouillons » (6E1), « reformuler les phrases » (6E2), « recommencer plusieurs fois son brouillon » (6E3). Réaliser un brouillon c'est réussir son devoir et travailler pour obtenir de bons résultats.

En allant un peu plus avant sur cette conception d'utilité du brouillon, si cet attribut donne accès à un travail amélioré, il tient pour sa part à l'activité qu'il favorise : une possibilité de réflexion, de mise en forme et de reformulation. L'attitude favorable des scripteurs d'expertise élevée, relève de la potentialité de travail sur l'écrit et plus précisément d'un travail de formulation. Elle semble en lien avec le comportement mené à l'occasion de cet écrit. En s'intéressant au terme d'utilité employé, il est à distinguer d'un autre s'y apparentant : l'aide. Le brouillon pour ces scripteurs n'est pas apprécié comme un écrit palliant une difficulté rencontrée mais comme un instrument qu'ils utilisent et usent pour parvenir à leurs fins. Autrement dit, la réalisation d'un brouillon ne s'apparente pas à un besoin pour produire son texte mais plutôt à une stratégie dont il va faire preuve. Le brouillon le dote d'un moyen instrumental pour parvenir à une rédaction qualitative.

Le brouillon est apprécié sous un angle mélioratif se déclinant en deux possibilités. La première correspond à une maîtrise de l'écrit soit, par la décomposition de l'action rédactionnelle : « c'est pour pas écrire tout d'un coup sur une feuille » (6E3), soit par les limites des capacités mentales : « le brouillon moi je le fais le plus souvent quand on doit lire un grand livre, on n'a pas assez de mémoire » (6E1). Les qualités d'amélioration attribuées au brouillon tiennent à la trace écrite laissée leur offrant un point de repère à partir duquel ils élaborent d'autres possibilités d'écriture : « ça va m'aider à me repérer ce que je fais. Si on recopie tout sur une feuille en faisant des fautes on n'a pas compris, quand on fait un brouillon on se concentre plus sur le travail » (6E1) « c'est avant de faire vraiment, on écrit pour voir comment on peut formuler » (6E2).



En même temps, le brouillon bénéficie d'une représentation d'écrit déployant certaines qualités du scripteur, pour apparaître comme valorisé et témoin de sa bonne foi. Lors de l'entretien E1 ce sont les écrivains qui réalisent des brouillons et l'entretien 6E2 des personnes en doute de confiance. Ainsi, lorsque le brouillon dans les études de Penloup (1994) et Kadi (2008) se veut le reflet des incompétences des scripteurs, ce même écrit revêt une autre représentation, bien plus valorisée pour les scripteurs d'expertise élevée de sixième et prend une place de témoin des volontés et efforts manifestés.

Partant de là, l'attitude développée envers le brouillon se présente comme positive (aucun aspect négatif avancé, seule une valorisation transparait), centrée autour des notions d'utilité, d'amélioration/réussite, de réflexion et d'action sur la rédaction. Ceci se double d'une appréciation positive des activités rédactionnelles de manière générale pour lesquelles les sujets indiquent apprécier vivement ce type d'exercice : « oui, oui j'adore » (6E1), « j'aime bien écrire » (6E2), « et tu aimes bien cela ? –oui » (6E3).

#### -Les scripteurs intermédiaires

Le brouillon, pour ces scripteurs, est unanimement perçu comme une aide. Ce terme apparaît à 19 reprises dans les propos recueillis (8 fois pour l'entretien 6E4 et 6E5 et 2 fois pour les entretiens 6E7). Il ne représente plus un écrit utile, comme il en prévalait précédemment, mais une aide. Et sur ce point, la distinction est importante. Contrairement aux premiers scripteurs qui y attribuaient une fonction stratégique, instrumentale à leur service ; les scripteurs intermédiaires se placent davantage dans un besoin vis-à-vis du brouillon. Leur performance et le maintien de celle-ci dépendent de sa mise en œuvre. Parvenir à la production d'un texte répondant aux exigences normatives scolaires sous-entend alors la nécessité de recourir à un brouillon pour bénéficier d'un appui. Nécessité mentionnée explicitement dans les propos des scripteurs d'expertise élevée et qui, pour ceux dont l'expertise est intermédiaire, se déduit davantage des propos et de la cohérence qui en ressort.

Cette notion d'aide tient à quatre implications principales. La première se situe lors d'une attribution. Le brouillon se présente en tant qu'aide grâce à l'aspect préparatif et introductif à l'écrit définitif qu'il amène : « c'est comme si on faisait un exercice » (6E4), « ça t'aide à dire, à mettre plein de trucs » (6E5), « pour avoir une idée d'avant pour

ensuite le faire bien » (6E6), « ça m'aide à préparer, à préparer la rédaction à écrire, à comprendre le sujet, les idées » (6E7). Par la préparation que le brouillon induit, cette conception vient renforcer la nécessité du recours à ce type d'écrit. Il n'est alors pas conçu comme un élément extérieur à la production écrite mais comme partie intégrante du schéma processuel de la réalisation de texte.

La seconde se caractérise par une proposition commune à l'ensemble des entretiens : offrir la possibilité de présenter un écrit poli, préservé de toute imperfection relative à un défaut de présentation : « ça m'aide à voir mes fautes parce que si on écrit directement sur la feuille après il y a des ratures, il y a des traits et je veux que ça soit propre » (6E4), « tu n'as pas de présentation à faire, c'est pour t'aider, c'est moins propre que la feuille à rendre », « ça nous aide à bien mettre en forme, à bien présenter » (6E5), « c'est avant de faire au propre, pour avoir une idée d'avant pour ensuite le faire bien, pour le faire bien propre en fait » (6E6), « comme cela, après je mets au propre » (6E7). Dans ce cas, les brouillons représentent les essais de son auteur.

La troisième présentation de l'aide incarnée se trouve aux niveaux des processus de planification et de mise en mots : « pour m'aider à choisir, à bien mettre en forme », « ben justement, ça nous aide à bien mettre en forme, à bien présenter, à avoir des idées, voilà » (6E5), « c'est utile pour écrire les rédactions, pour pouvoir après se relire » (6E7). C'est grâce à cette mise en mot que le scripteur va disposer des effets d'aide du brouillon.

Ceci nous amène à apprécier la quatrième proposition d'aide du brouillon. Elle tient à la relecture s'accompagnant d'une possibilité correctrice de l'écrit. « Ça m'aide à voir mes fautes », « ça m'aide à relire les textes et à ne plus faire de fautes » (6E4) ; « parce que si on fait directement au propre on ne va pas savoir comment faire [...] et si tu fais un brouillon, tu te fais une idée d'avant de ce que tu vas faire » (6E6), « ça aide parce qu'au moins tu peux dire ça, ça ne va pas et tu peux changer » (6E5). En relisant son texte, le scripteur intermédiaire dispose d'une faculté pour agir par touches modificatrices et correctives des erreurs contenues dans une première version du texte. Une liaison est établie entre aide, relecture, correction et présentation normée de l'écrit. Toutefois et paradoxalement, le brouillon n'est cité que par un seul scripteur (6E5) en tant que conseil donné pour parvenir à formuler un travail qualitatif.

Les scripteurs intermédiaires associent le brouillon à un travail exercé, un sérieux : « ceux qui sont bons, je ne pense pas qu'ils vont en faire tout le temps, même je pense qu'ils ne vont pas en faire. Ceux qui sont moyens enfin moyen, moyen, ils vont en faire et ceux qui sont vraiment faibles, faibles, s'ils aiment travailler, ils vont en faire, s'ils s'en fichent, ils ne vont pas en faire » (6E6), « peut être parce qu'ils sont feignants, ils sont plutôt tous assez moyens mais pour moi, c'est plus de la fainéantise » (6E5). Pour un autre, réaliser un brouillon tient de la bonne volonté du scripteur : « tous ceux qui veulent faire un brouillon » (6E7). Le brouillon correspond à une impulsion de la part du scripteur et à un travail de ce dernier.

Ces premières attitudes du brouillon s'apprécient à la lueur d'une évaluation positive des activités d'écriture. Toutefois, cette perception est soumise à quelques restrictions. Dans plusieurs cas, les tâches rédactionnelles présentent un certain degré de neutralité. L'appréciation est amenuisée et l'évaluation de l'écrit moins prégnante que celle des scripteurs d'expertise élevée : « j'aime bien les résumés, les rédactions, ça va » (6E6), « c'est bien, j'aime bien écrire mais pas trop » (6E7). L'intérêt pour les activités rédactionnelles reste donc limité et s'explique par une différenciation de l'écriture scolaire et non scolaire qui se veut comme davantage appréciée : « moi j'aime bien inventer » (6E5), « quand je suis toute seule j'aime bien, après, en cours pas trop » (6E6).

#### -Les scripteurs présentant une expertise faible

Contrairement aux autres, les scripteurs d'expertise faible ne font pas allusion ou n'évoquent pas spontanément l'univers du brouillon en citant l'objet ou par des termes en relation avec l'écrit intermédiaire. Il s'agit d'une véritable absence de référence au brouillon, à l'exception de l'un d'eux qui l'évoque de manière ponctuelle (6E8). La situation est identique lorsque les conseils pour produire un texte qualitatif sont interrogés.

L'ensemble des entretiens présente des conceptions du brouillon restreintes à de l'écrit, une mise par écrit : « c'est quand on écrit quelque chose » (6E8), « ce n'est pas qu'on en prend moins soin, mais on écrit un texte » (6E9), « c'est ce que l'on fait par exemple avant la rédaction » (6E11) qui sera amené à être repris. L'association des brouillons au domaine correctif est un élément central des discours qui demeure malgré tout restreint. Pour deux entretiens, le brouillon n'est plus rapproché d'une notion d'utilité

ou d'aide mais de service « euh quelques fois ça sert, ça sert quand on a du temps » (6E10), « ça sert assez » (6E11). A ce sujet, la correction joue un moyen d'apparence d'un travail fourni et préserve une certaine opposition au conflit : « parce que si on fait une faute d'orthographe, on peut la corriger et alors on ne se fera pas crier dessus » (6E11). Les fautes semblent d'ailleurs cristalliser bon nombre de difficultés menant à des échecs : « j'ai redoublé à cause des fautes d'inattention » (6E9).

L'importance accordée à la correction et le service rendu, tiennent en ce que le brouillon permet d'augmenter la note à laquelle ces scripteurs vont pouvoir prétendre : « On réécrit en corrigeant et ça nous fait un peu augmenter la note » (6E9). Le brouillon offre un rattrapage par la possibilité d'agir sur leur handicap et d'apporter concrètement et rapidement des résultats. Pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée, le brouillon est associé à une qualité abstraite (l'utilité ou l'aide). Pour les scripteurs d'expertise faible, il est rapproché à une action : la correction de fautes.

Le brouillon est perçu assez négativement : « je n'aime pas trop ça » (6E8), « euh non, je ne suis pas trop brouillon » (6E10), « il est difficile d'écrire donc voilà » (6E9). La correction apporte un élément supplémentaire à mettre en lien avec ce positionnement négatif. Cela se retrouve dans le discours du scripteur 6E9 où même si le brouillon est corrigé, des fautes demeurent. L'action se révèle partiellement efficace et insuffisante pour infléchir l'évaluation de la qualité de l'écrit. Cette vision peu positive relève du service escompté qui ne se trouve pas être au rendez-vous au moment de sa mise en œuvre.

Pour le scripteur 6E8, il s'agit du renvoi concret et manifeste à son incompetence : « ça me fait penser quand je ne comprends pas les mots », « quand je rajoute des mots à la fin, ça ne va pas, il faut toujours refaire » ou encore « j'écris tellement de choses et au fur et à mesure je vois que ça ne va pas et je me retrouve avec deux ou trois phrases ». Produire un brouillon, signifie être confronté à la faiblesse de certains passages, pour au final trouver un texte réduit comme peau de chagrin ou à des ajouts peu qualitatifs et mélioratifs. Le scripteur n'accède pas forcément à la progression des écrits, le plaçant dans une situation d'évitement pour échapper à toute confrontation avec ses lacunes.

Cette attitude défavorable du brouillon relève pour les scripteurs 6E9 et 6E11 de leur incapacité à procéder à des changements : « -et tu arrives à voir si tu as des fautes ? – non, on échange entre voisins ou des fois on montre à la prof » (6E9), « parfois je

n'arrive pas bien à voir ce qu'il faut changer ça, j'attends pour changer quelques trucs » (6E11) ou lorsqu'il s'exprime à propos des erreurs, il ajoute : « parce que j'en laisse tout le temps, la plupart j'en laisse » (6E11). Partant de là, le brouillon n'apporte aucun bénéfice.

Pour le scripteur 6E10, l'aspect négatif du brouillon tient davantage à ses applications en matière rédactionnelles. Il ne forme pas un outil dont il peut se servir efficacement et constater les bénéfices. Au cours de l'entretien, il compare le brouillon en rédaction à celui exécuté en mathématiques : « Euh les maths euh ça donne des résultats, ça donne des choses. Sur les autres matières ça donne pas trop de choses ». Dans ce prolongement, le brouillon est généralement rapproché d'une perte de temps qui les défavoriseraient quant à une possibilité de formuler un texte en temps et en heure : « on perd du temps, surtout quand il y a des contrôles, ça va vite le temps, on perd du temps » (6E8), « ben le brouillon, ça prend trop de temps, et quelques fois on n'a pas trop de temps » (6E10).

En conséquence, le brouillon se présente généralement sous un angle négatif par les difficultés et douleurs qu'il fait émerger. Cette attitude se décompose pour moitié d'une attitude plutôt neutre envers la rédaction : « ça me plaît sans plus » (6E8), « moyen, moyen, c'est quand j'ai vraiment envie d'écrire que j'écris » (6E9). Pour une autre moitié, l'évaluation demeure peu favorable envers les activités rédactionnelles, voire se révèle négative : « l'écriture ce n'est pas trop mon fort » (6E10), « je n'aime pas du tout, je n'aime pas écrire » (6E11). Ainsi, une attitude négative à l'égard des brouillons s'additionne à une autre aussi négative vis-à-vis des activités rédactionnelles.

### 1.1.2 Les élèves de troisième

#### -Les scripteurs d'expertise élevée

Pour les scripteurs de troisième d'expertise élevée, deux caractéristiques principales se détachent : le brouillon est un écrit personnel révélant son auteur tout comme il favorise une activité individuelle de réflexion qu'il induit centrée sur le scripteur.

Le brouillon se présente comme un écrit individuel accueillant le domaine privé de l'élaboration textuelle et forme un cocon personnel : « c'est mon petit monde à moi » (3E1). Cela amène le scripteur à occuper une place particulière où il se situe en tant que

chef d'orchestre. La perception décelée de maîtrise du processus rédactionnel dans les entretiens de scripteurs de même niveau d'expertise pour les classes de sixième, est ici exacerbée. Par le brouillon, le scripteur ressent une impression de contrôle et de toute puissante quant à des possibilités d'action sur le texte avant d'être figé dans une version définitive : « je suis maître dans le brouillon, je peux tout changer, je peux faire ce que je veux avec n'importe quelle phrase » (3E1). Il leur accorde également une prise de distance et de liberté d'action sur un texte déjà présent : « c'est un moyen de réfléchir sur soi-même » (3E2).

Cet aspect personnel est si développé que le brouillon se présente comme le témoin, le révélateur de son auteur et en devient son reflet : « c'est quelque chose de vraiment personnel donc euh, c'est vraiment moi, ça me définit » (3E1) « avoir un point de vue sur soi-même, [...] voir comment nous perçoivent les autres » (3E2) pouvant amener à un travail personnel « c'est un moyen de s'ouvrir aux autres, d'accepter les critiques » (3E2), « ça nous permet d'apprendre la plupart du temps » (3E1).

Le brouillon se traduit alors davantage comme un support, à partir duquel, le scripteur va agir, c'est-à-dire qu'il est perçu sous un angle objectal. Il prend généralement la forme d'un texte et y est assimilé : « j'écrivais un texte » (3E2), « c'est un texte pour moi » (3E1). Le lien personnel développé tient également par l'action que le scripteur y mène. Le brouillon est perçu comme suscitant, favorisant la réflexion : « c'est un moyen de réfléchir sur soi-même » (3E2) ; « c'est l'endroit où j'invente surtout », « ça me permet de réfléchir, de réfléchir beaucoup » (3E1). Le brouillon est alors l'accompagnateur de leurs pérégrinations intellectuelles. Il se traduit comme un moyen dont se dote le scripteur pour agir et constituer qualitativement un écrit. La notion d'utilité dont faisaient preuve les scripteurs de sixième d'expertise équivalente laisse place à une conception du brouillon comme instrument au service de leur travail : « les brouillons ça me permet de faire des notes sur ce que je réfléchis » (3E1), « c'est quelque chose qui sert quand on arrive à bien le maîtriser » (3E2). Le brouillon se définit en tant qu'instrument de l'écrit participant de l'extérieur aux développements des capacités d'écriture (Alcorta, 1997 ; 2001).

Réaliser un brouillon relève également de l'exécution d'un travail soigné, pour lequel le scripteur accorde une certaine importance. Ce sont « ceux qui font le travail avec une bonne volonté, parce que les élèves qui s'en fiche complètement, ils ne vont pas se gêner avec un brouillon » (3E1). Ce travail préparatoire, offre une possibilité afin de se

constituer une bonne note : « ceux qui ont une bonne volonté, une bonne note, ils vont faire un brouillon pour pouvoir faire quelque chose de propre et avoir une bonne note » (3E1). Faire un brouillon va de pair avec l'application avant d'être soumis à l'évaluation.

Les scripteurs de troisième d'expertise élevée trouvent un plaisir dans l'écriture de textes, que celle-ci concerne des écrits scolaires ou non : « j'adore ça, c'est mes activités préférées, même chez moi » (3E1), « J'aime bien écrire, écrire pour moi-même non, mais écrire pour l'école ouais, ça je me lâche, alors j'aime bien » (3E2).

#### -Les scripteurs intermédiaires

A l'analyse des entretiens, le brouillon semble occuper une place centrale et importante pour ces scripteurs. Il est tour à tour associé à une nécessité, un besoin, un service, une utilité, une aide. Tout d'abord, la nécessité dégagée par le brouillon : « donc le brouillon c'est indispensable » (3E3). Cet écrit permet au scripteur de conserver une trace des éléments pertinents à prendre en compte dans l'élaboration textuelle et éviter un devoir ne répondant que partiellement aux exigences demandées : « souvent j'oublie les consignes une sur deux, donc le brouillon c'est indispensable » (3E3). Ensuite, dans le même ordre d'idées, le brouillon s'apparente à un besoin. Il comble les lacunes et difficultés rencontrées à l'occasion de certains types de textes : « ça dépend des textes, pour une pièce de théâtre, je me rends compte que je n'ai pas besoin de brouillon. Mais après pour certaines, tout ce qui est argumentation, j'en ai vachement besoin [...] pour certains sujets j'en ai plus besoin » (3E4). Un autre scripteur indique qu'il va en réaliser « partout, pas en math. En math, j'arrive à me débrouiller, mais en histoire et en français oui » (3E3). Sur la base de ces discours, le besoin du brouillon se place dans l'aide apportée. Par ailleurs, les qualités associées au brouillon ne s'y limitent pas mais s'expriment également à travers l'utilité : « c'est utile parce que comme on a toutes nos idées et des flèches partout, des ratures », « ben c'est bien utile, c'est pratique » (3E3) ; de service rendu : « ça sert, ça sert pas mal, [...] en rédaction ça sert à mettre les idées à plat » (3E4).

Le brouillon se traduit en conséquence comme l'écrit de toutes les vertus. Si ces nombreuses qualités lui sont associées, c'est avant tout parce qu'elles permettent au scripteur d'obtenir un résultat concret, manifeste et mélioratif des premiers écrits. Ils constatent eux-mêmes un progrès direct et immédiat : « à chaque fois, j'arrivais à avoir 10,

juste la moyenne et après, là, j'ai réussi à voir. Je suis monté jusqu'à 14 alors qu'avant, je n'arrivais pas à 10 » (3E3) ; « avant je n'en faisais pas. Et je pense que c'est pour cela aussi que je me suis amélioré en orthographe » (3E4). Cette conception explique qu'à l'évocation de la manière la plus adéquate pour obtenir une bonne note à une rédaction, est avancé de manière spontanée, un recours au brouillon. Un seul bémol figure dans l'entretien 3E3. Le scripteur indique outre un caractère pratique, une place importante du brouillon dans le temps imparti pour pouvoir effectuer la tâche demandée.

Par ailleurs, le terme « faute » apparaît de manière récurrente, et ce, à treize reprises. Cette place centrale occupée par le brouillon concernant les interventions sur les mots, se couple d'une conception d'appui à la mise en texte « oui, du coup pour l'orthographe, pour la formulation des phrases » (3E3), « mettre les idées à plat [...] dès que les idées me viennent, je les écris et après je remets tout cela en place » (3E4) ; c'est-à-dire, le support par lequel, le scripteur acquiert une trace nécessaire concourant à l'élaboration d'un texte.

Le brouillon se place à travers un champ lexical d'actions avec une prédominance des verbes caractérisant un retour sur l'écrit : « rayer, barrer, réécrire dessus, c'est justement le brouillon », « je reformule mes phrases, des fois je rajoute des verbes, [...] quand je relis, je me rends compte que ce n'est pas français ce que je dis donc je le remets en français » (3E4) ; « je suis tout le temps en train de barrer des phrases, refaire le truc » (3E3), « je marque des idées, je barre celles qui ne vont pas au fur et à mesure, [...] et puis j'en assemble quelques unes, je fais un remix de toutes mes idées et après j'écris au fur et à mesure, quand j'écris, je m'imagine la suite et je corrige les fautes » (3E3).

L'attitude favorable exprimée par les scripteurs intermédiaire s'associe à une attitude également favorable envers les activités rédactionnelles : « les rédactions j'adore ça, mais faut pas compter les fautes d'orthographe » (3E3), « oui j'aime bien, c'est le fait d'écrire, le fait d'écrire tout ce qui me passe par la tête, ça me concentre sur autre chose et j'aime bien » (3E4).

#### -Les scripteurs d'expertise faible

Il est à noter que ces scripteurs effectuent une distinction nette et franche entre activité rédactionnelle de type scolaire et écrits personnels. Leur préférence se tourne



essentiellement vers les seconds : « oui j'aime bien écrire, je fais surtout des chansons, [...] – et pour les rédactions ? – Ah ça ! Ce n'est pas pareil. » (3E5), « des poèmes et des chansons – et les rédactions ? – Non, je préfère les poèmes et les chansons » (3E6). Dans ce cas, ces scripteurs présentent une attitude peu positive à l'égard de la réalisation d'un texte exécuté dans un cadre scolaire.

Leur attitude envers le brouillon se trouve quelque peu ambivalente. Il n'est pas évoqué lorsque la marche à suivre pour obtenir une bonne note à l'occasion d'une tâche d'écriture est retracée. Ces scripteurs sont centrés sur l'importance de la lecture : « il faut lire beaucoup, je pense que c'est grâce à la lecture qu'on écrit bien » (3E5), « faudrait lire aussi des livres chez soi régulièrement parce que ça aussi ça nous aide à écrire » (3E6). Ainsi, produire un travail qualitatif ne s'apparente pas à une élaboration progressive du texte par des retours successifs. Paradoxalement, quand on évoque le brouillon, ces mêmes scripteurs l'associent à une démarche visant l'obtention d'un travail qualitatif : « ça nous aide à bien rédiger » (3E6), « c'est lui prouver qu'on veut une bonne note » (3E5). Il est comparé à une préparation des travaux : « c'est pour permettre de mettre les idées au clair, c'est-à-dire pas mettre directement sur la copie » (3E5), « c'est une préparation de ma rédaction, [...] c'est une feuille que l'on peut préparer » (3E6).

Pour caractériser le brouillon, la notion de service rendu par cet écrit se retrouve dans l'entretien 3. E5 tout comme il en allait pour les scripteurs de même degré d'expertise de sixième : « ça sert beaucoup, moi je trouve », « ça sert aussi que le prof elle corrige », « ça sert un petit peu à mettre de l'ordre dans nos idées ». Pour le second entretien (3E6), ce scripteur fait référence au brouillon sous un angle bénéfique : « c'est bien, parce que déjà on se relit », « ça nous aide à bien rédiger ». Cependant, ces propos sont à nuancer compte tenu de la source de ces prises de positions. Pour le premier, le scripteur indique que le service rendu s'apparente à un moyen dont dispose l'enseignant afin de vérifier le travail effectué : « moi j'en fais parce que la prof de français, elle vérifie notre sujet, donc ça sert toujours à vérifier si on l'a fait » (3E5). Le brouillon constitue dans ce cas un objet de contrôle pour l'enseignant.

En ce qui concerne la représentation des scripteurs qui recourent au brouillon, l'entretien 3. E6 fait état de scripteurs se trouvant dans une nécessité de réalisation compte tenu de leurs faiblesses : « il y en a qui ont des facilités plus que d'autres, alors ils n'ont pas besoin de brouillons, ils notent directement » (3E6). Au contraire, pour l'entretien 3E5,

il n'est fait aucune distinction, tous peuvent être concernés : « il y a plusieurs personnes qui en font [...] c'est tout le monde qui en fait » (3E5).

Sur la base de ces constatations, ils se rapprochent des scripteurs intermédiaires tant par les erreurs que le brouillon permet d'éviter que par un travail de retour et de préparation au texte. La distinction nette entre chaque degré d'expertise qui prévalait pour les élèves de sixième semble s'effacer pour ne concerner qu'une distinction entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible et d'un autre côté des scripteurs d'expertise plus élevée.

## *1.2 Les difficultés éprouvées*

### 1.2.1 Les élèves de sixième

Les scripteurs d'expertise élevée font preuve d'une mise en avant dans leurs discours, de faibles difficultés rencontrées lors d'une tâche rédactionnelle. Plutôt que de véritables difficultés, elles prennent davantage une tournure de facilité : « pour moi, on va dire, oui c'est facile » (6E1). Ces facilités trouvent leurs justifications dans le fait d'apprécier les activités rédactionnelles : « c'est facile, mais il y en a qui n'aime pas écrire, ce n'est pas facile pour eux » (6E1) et réalisent un lien avec leur capacité en matière d'écriture : « c'est facile pour moi, mais j'arrive bien à écrire » (6E1). Cette maîtrise et compétence de production de texte permettent de ne pas ressentir les effets des difficultés.

Un commencement de difficulté se situe au niveau de la détection de dysfonctionnements : « et tu arrives à voir ce qu'il faut corriger ? – parfois non » (6E1), « et toi tu arrives à voir tes fautes ? – ça dépend desquelles » (6E3). Pour y faire face, ils vont recourir à leurs connaissances et apprentissages : « ce qui est cool en français, on apprend les questions à se poser » (6E1), « des fois il y a des conjugaisons, il y a des choses que l'on n'a jamais apprises et moi je les mets dans la rédaction et souvent c'est juste » (6E3). De la sorte, ils arrivent à trouver un équilibre entre les difficultés et les apprentissages dont ils disposent pour les atténuer, voire les supprimer.

Les scripteurs intermédiaires quant eux, se distinguent sur ce point des difficultés inhérentes à l'activité d'écriture. Pour l'ensemble des sujets interrogés, la rédaction ne paraît pas soulever de difficultés particulières. Pour certains, l'aspect

problématique se centre au niveau du brouillon. Inclure un écrit intermédiaire dans la production de texte peut les entraver pour achever, dans le temps imparti, le texte. Invités à s'exprimer sur ces difficultés, certains avancent : « parce que des fois on a un temps donné et ça fait plus de temps pour le travail. Et donc en fait, des fois, quand on n'a pas fini, ils ramassent les feuilles » (6E4) ; « si on a toute l'heure, donc ça va, on va pouvoir changer. Ceux qui sont plus lents, ils n'auront peut être pas le temps. Mais bon, quand on a cinq minutes, dix minutes ou un quart d'heure, ben là, je me dis qu'il faut peut être speeder un peu » (6E5).

L'autre niveau problématique se centre autour des opérations de révision du retour sur le texte : « c'est difficile parce qu'il n'y a pas de réponse » (6E4). Cet obstacle se trouve principalement lors de la détection des dysfonctionnements : « ce n'est pas facile [...] trouver les fautes » (6E7). Cette même difficulté se situe dans la mise en mots et s'étend au processus de révision : « bien conjuguer à tous les temps, conjuguer à la bonne personne, bien savoir l'orthographe » (6E7). Si au début de l'entretien, ces difficultés s'annonçaient peu problématiques, elles se révèlent au fil du dialogue source d'obstacle concentrant l'attention. Partant de là, ce n'est pas tant la réalisation d'un texte au brouillon qui se profile comme problématique mais bien plus les actions qu'il implique.

Ces difficultés s'inscrivent en paradoxe quant à l'attitude du scripteur envers le brouillon. Pour eux, il incarne avant tout une aide et concerne à la fois la mise en mot, la réécriture et la relecture. Parfois les difficultés ne sont que passagères, le temps de débiter le processus de révision : « peut être pas au début, mais après quand tu relis, tu relis » (6E6), voire totalement absentes comme pour le scripteur 6E5. S'ils ont à faire face à des aspects problématiques de la production de texte ou de brouillon, ces difficultés n'en demeurent pas pour autant insurmontables. Ils trouvent, par le brouillon et les révisions multiples, un moyen d'y répondre de manière suffisamment satisfaisante. A titre d'exemple, le respect des normes orthographiques fournit une illustration. Si dans un premier temps cet aspect amène des entraves, le brouillon apporte une solution les limitant par le retour et la relecture.

Pour les scripteurs d'expertise faible, une caractéristique traverse l'ensemble des entretiens : l'émergence de difficultés. Un triple niveau se cumule. Les premières complications apparaissent à l'occasion du travail rédactionnel et concernent la compréhension. Elles se concentrent principalement autour du mot : « ça dépend des mots.

Si je ne les connais pas, je vais passer beaucoup, beaucoup plus de temps » (6E9), « non, il faut déjà trouver les mots, chose que je ne trouve pas toujours, après il faut que ça ait un sens avec les mots, pour moi ce n'est pas trop facile » (6E8), « il y a des mots que l'on ne comprend même pas, alors c'est dur à écrire » (6E11). Le début de l'activité rédactionnelle se traduit par une première confrontation à des obstacles. Cette difficulté tient aussi à l'intérêt porté sur le sujet de composition : « si le sujet il m'intéresse, je vais le faire rapidement puisque je connais le sujet. Et si le sujet, il ne m'intéresse pas, m'intéresse pas trop, je vais le faire mais avec difficulté » (6E10).

Ensuite, lorsque ces scripteurs réalisent un brouillon, cette production s'avère, à son tour, un élément les plaçant face à une nouvelle épreuve. Ils évoquent une tâche ardue lorsqu'ils parlent de la mise en œuvre d'un brouillon tout en achevant le travail rédactionnel : « j'essaye d'en faire, mais je ne finis jamais presque » (6E8), « ben le brouillon ça prend trop de temps et quelques fois, on n'a pas trop de temps » (6E10). Et cette épreuve n'est pas des moindres. La gestion du temps d'écriture incluant un brouillon devient ingérable. La réalisation d'un brouillon ne donne plus la possibilité de présenter dans sa version définitive le texte.

La troisième difficulté se retrouve au niveau des activités de réécriture : « non pas toujours, c'est dur » (6E8) ; « parfois, je n'arrive pas bien à voir ce qu'il faut changer » (6E11). Quand l'évitement de fautes est évoqué, il indique une démarche qui n'est pas facile : « parce que j'en laisse tout le temps, la plupart j'en laisse » (6E11). Pour d'autres, cette complication se mue en absence de détection de dysfonctionnements : « non, on échange entre voisins ou des fois on montre à la prof » (6E9). Ces difficultés sont à lier à leurs capacités. Par leurs limites, elles ne permettent pas de repérer des modifications, des éléments défectueux ou restreints : « et tu arrives à en voir quelques uns ? – des mots, oui » (6E8). Dans ce cas, les difficultés exacerbées par l'activité rédactionnelle, puis la réalisation d'un premier jet au brouillon et enfin les opérations de révision, ne trouvent aucun moyen de réduction. Les aspects problématiques se cumulent au fur et à mesure que se déroule la production de texte. Le scripteur d'expertise faible est alors accompagné et soutenu par une personne extérieure qui se veut être un voisin de bureau ou l'enseignant.

Les difficultés en lien avec le travail correctif se placent au centre des préoccupations. De la sorte, les effets escomptés du brouillon ne se retrouvent pas pour le scripteur qui se positionne face à ses incompétences, ce qui le mène à ne pas en user : « je

n'en fais pas quand même parce que je sais que ça ne va pas servir » (6E11). L'aspect problématique du brouillon se traduit comme plus prégnant car au-delà des difficultés rencontrées par sa mise en œuvre, les rédacteurs sont confrontés à leurs incompétences, et leur inaptitude à corriger.

### 1.2.2 Les élèves de troisième

Les scripteurs d'expertise élevée présentent des difficultés et facilités similaires à ceux de sixième. De manière générale, l'activité rédactionnelle n'est pas perçue comme difficile. Bien au contraire. Pour cela, ils bénéficient de certaines qualités. Pour le scripteur 3. E1, la rédaction apparaît comme un plaisir : « oui, très facile, moi j'aime bien ». Cette première position se double de la possession d'un certain don naturel : « moi, ça arrive assez naturellement, surtout pour le fantastique ». Le scripteur 3E2 reprend en termes équivalents l'appréciation favorable qu'il porte sur la rédaction. Il justifie ses capacités par des qualités qui lui sont propres : « j'ai beaucoup, beaucoup d'imagination, ça déborde », « j'ai de la culture, c'est grâce à mes parents, j'ai fait de la musique, je m'intéresse à beaucoup de choses. Donc ça me permet d'apporter des idées ». Toutefois, ces mêmes qualités se révèlent comme problématiques s'il est amené à produire un brouillon : « vu que je me laisse emporter, je n'ai pas le temps de faire des brouillons » (3E2).

Autre similarité de ces scripteurs avec ceux de sixième : les confrontations aux problèmes liés au processus de révision et de réécriture. Là encore, si le scripteur indique ne pas être en mesure de relever l'intégralité des erreurs ou inexactitudes contenues dans le texte, il recourt à ses apprentissages : « Il y a des choses que je ne vois toujours pas, tandis qu'il y a des choses que je vois » (3E2). Ainsi, face à une difficulté, il se trouve en mesure de la contourner par sa connaissance de production de texte (notamment la gestion du temps) et peut adapter son procédé de production rédactionnelle.

En ce qui concerne les scripteurs intermédiaires, les difficultés se présentent sous un autre jour. Elles se mêlent aux facilités dont ils disposent. En ce qui concerne l'aisance de ces scripteurs, elle se trouve au niveau de la récupération, la sélection et l'organisation des idées : « oui écrire ça va, les idées, elles viennent au fur et à mesure », « bien placer ses idées, faire une sorte de petit plan » (3E3), tout comme de l'intérêt porté

au sujet thématique du devoir : « en fait ça dépend des sujets. S'il y a certains sujets, l'autobiographie, par exemple, j'aime bien » (3E4).

Leurs difficultés se concentrent davantage sur des problèmes orthographiques : « c'est le français et l'orthographe mon problème », « moi j'ai les fautes toujours » (3E3) ; « d'habitude c'est quarante fautes dans ma rédaction » (3E4) et des complications pour les relever : « c'est plus dur d'arriver à les retrouver [...] non je n'y arrive pas. Une fois qu'elles y sont, elles y sont » (3E4). Ainsi, non seulement l'orthographe représente une source de difficulté pour la mise en texte, mais lors du retour sur l'écrit, la détection des erreurs se révèle à son tour problématique.

Un autre aspect des difficultés concerne le tri des idées : « quand j'ai trop d'idées, faut que je fasse le tri dans ma tête et c'est trop dur de le faire directement. Donc je le fais sur papier » (3E3), « quand j'ai envie d'écrire, c'est souvent parce que j'écris vite et après je remets les idées à plat » (3E4). Tout comme pour les corrections, le brouillon se présente comme un moyen de faire face aux épreuves que son rédacteur est amené à rencontrer. Tout comme pour les scripteurs intermédiaires des classes de sixième, nous pouvons constater que face à un obstacle lors d'une rédaction, ils disposent de solutions adaptées et de capacités pour les mettre en œuvre. Ainsi, dans ces phases problématiques, le brouillon se présente comme un moyen de résolution.

Pour les scripteurs d'expertise faible, la difficulté se présente dès la lecture du sujet de rédaction. Une dichotomie nette apparaît en fonction de la thématique soulevée et de l'intérêt porté : « quand il y a des sujets qui m'intéressent beaucoup, je peux être très bonne à l'écrit », « ça dépend, l'écriture, je peux être bonne comme mauvaise. Ça dépend si le sujet il me plaît » (3E6).

Ceci est à mettre en lien avec un doute ressenti quant à leurs capacités à mener l'exercice qui peut se révéler à travers une certaine appréhension : « toujours le stress de faire un hors sujet ou de ne pas assez argumenter ou des trucs comme cela » (3E5). Cette crainte observée pour les écrits scolaires, justifie alors leur préférence et leur plus grande aisance dans les écrits personnels et leur appréciation très positive puisque justement, ils sont libres de décider de la thématique de leur projet d'écriture sans risquer pour autant un hors sujet : « il y a un sujet de rédaction alors que dans les chansons, il n'y a pas vraiment un sujet, on peut dire ce que l'on pense et ce que l'on dit » (3E5). Un même constat peut être effectué pour le scripteur 3E6 « non, je préfère les poèmes et les chansons ». Cette

citation est à recontextualiser avec les propos indiquant que son niveau en français est relatif au sujet énoncé. En conséquence, en opposant des écrits personnels aux écrits scolaires, les difficultés éprouvées relèvent de la crainte de produire un texte qui ne correspond pas aux éléments cités dans le thème rédactionnel et de ne pas répondre de manière satisfaisante à la demande de l'enseignant.

De plus, il est intéressant de noter que lorsque ces scripteurs abordent leurs difficultés et solutions, ils n'évoquent jamais le brouillon. L'orthographe et le respect d'un écrit épuré de ses erreurs, constituent un écueil d'importance qui concentre efforts et interventions au brouillon. A ce sujet, il est intéressant de noter que ces scripteurs ne rapprochent pas l'amélioration orthographique de leurs compétences par l'apprentissage mais par la lecture d'ouvrages, chose qu'ils ne réalisent pas pour autant (3E5). Par ailleurs, détecter, repérer, identifier et agir sur les fautes d'orthographe présentent un caractère problématique où l'enseignant intervient en tant que relais, aide externe pour permettre d'améliorer leur note : « la prof corrige de temps en temps nos rédactions quand on a du mal au sujet » (3E5). Ainsi, même si le scripteur a pu produire un brouillon, celui-ci ne lui offre en rien un moyen par lequel il peut faire face à ses difficultés.

## ***2 Les comportements***

### *2.1 Caractéristiques du comportement de recours au brouillon*

#### 2.1.1 Les élèves de sixième

Un premier constat s'impose : du degré d'expertise dépendra l'émergence du brouillon en tant qu'élément constitutif de la production de texte. Parmi les scripteurs d'expertise élevée, excepté un, tous mentionnent produire un brouillon lorsqu'ils ont affaire à une tâche rédactionnelle. Les scripteurs intermédiaires se retrouvent dans une situation plus mitigée. Ils ne sont que pour moitié à évoquer le brouillon. Tandis que les scripteurs d'expertise faible font l'unanimité : aucun n'évoque le brouillon.

Ces disparités amènent à se pencher sur les manifestations comportementales de réalisation d'un brouillon. Produire un brouillon est une action fluctuante et ce, pour l'ensemble des scripteurs. Il est toutefois possible de constater un effritement de l'intensité des adverbes de temps au fur et à mesure que le degré d'expertise s'amenuise. Les scripteurs possédant un degré d'expertise élevé indiquent en produire parfois (6E1), le plus souvent (6E2). Les scripteurs intermédiaires se distinguent par une fréquence légèrement moindre : pas tout le temps (6E5 et 6E6), souvent (6E4 et 6E7). Les scripteurs d'expertise faible marquent à nouveau, une chute : des fois (6E9), quelque fois ou « ça m'arrive » (6E10).

Le recours au brouillon se justifie également par les motifs qui le suscitent. Ce sont alors différentes stratégies qui vont orienter la réalisation d'un brouillon. Le premier point commun relève du besoin comme raison. Le brouillon va alors répondre à un besoin physiologique par la possibilité de disposer d'écrits comblant des capacités mémorielles insuffisantes et limitées : « moi je le fais le plus souvent quand on doit lire un grand livre, on n'a pas assez de mémoire » (6E1), reprendre une certaine confiance en soi (6E2), « ceux qui n'ont pas confiance » ou encore pour se rassurer : « par ce que je ne suis pas sûr que ce que je fais ça va être juste » (6E7), « quand je suis pas sûr de ce que je vais faire, je fais le brouillon » (6E10), et enfin parce que des progrès sont estimés « parce que maintenant j'y arrive mieux » (6E11).

Le second recouvre l'utilité que revêt le brouillon aux yeux du scripteur. Pour ceux qui sont d'expertise élevée, il s'agit d'une capacité réflexive : « le carnet de brouillon c'est utile parce qu'on réfléchit et on réussit » (6. E1), « on écrit pour voir comment on peut formuler » (6E2), « pour mettre toutes mes idées, pour regrouper toutes mes idées » (6E3). Pour les scripteurs intermédiaires il s'agira d'un appui à l'élaboration du texte par la relecture et la compréhension (6E4), au choix et à la mise en forme (6E5), les corrections orthographiques (6E6) et d'aide à confirmer la qualité et la justesse de l'écrit pour une prise de confiance (6E7). Ce dernier élément se retrouve également chez les scripteurs d'expertise faible (6E10).

L'utilité énoncée est à rapprocher des raisons qui sont à l'origine de la réalisation d'un brouillon. Et sur ce point, l'ensemble des scripteurs est unanime, produire un brouillon se justifie. Pour les scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire, cela tient au type de tâche. Le brouillon est l'apanage des devoirs à dominante rédactionnelle. Est



évoquée l'écriture de textes (6E2, 6E3) ou de résumés (6E1) par opposition aux exercices (6E1) et aux réponses à des questions ne nécessitant pas de développement important (6E3). Le brouillon répond à un type de tâche plus complexe et à s'assurer de la bonne mise en œuvre et réussite des productions.

Les scripteurs intermédiaires utilisent souvent le brouillon lorsqu'il s'agit d'un travail important faisant l'objet d'une notation ou d'attentes : « quand c'est noté plus, je vais en faire » (6E5), « ça dépend si le travail il est important ou pas, si c'est noté vraiment bien, oui je fais un brouillon », « sur un travail soit que j'aime bien, soit qui est important » (6E6), ou encore s'il est emprunt de doute quant à la qualité de sa production : « parce que je ne suis pas très sûr, sûr d'avoir bon, de faire un bon devoir » (6E7). Le brouillon apporte une plus-value qualitative à la réalisation textuelle, un écrit par lequel le scripteur assure et s'assure un travail réfléchi et appliqué. Le brouillon est produit pour obtenir et maintenir un travail de réflexion et de correction des premières écritures. En outre, leur comportement concernant la mise en pratique de brouillon se réfère à la contrainte temporelle (6E4, 6E5) qui semble peser dans leur choix.

Les scripteurs de sixième d'expertise faible se distinguent, quant à eux, tout d'abord par une proportion de réalisation de brouillon plus faible que celle des autres scripteurs. Seul un scripteur (6E9) sur quatre indique en produire au moment de l'étude. Sa justification est double. Il invoque en premier lieu une raison d'ordre interne par la volonté propre de corriger ses écrits : « qu'est-ce qui va te donner envie de faire un brouillon – de me corriger et de faire augmenter ma note ». Cette citation est à lier aux raisons qui président à la réalisation d'un brouillon, à savoir un travail laborieux. Pour lui, ce sont les fautes qui l'ont amené à redoubler. Mais en même temps, il évoque des raisons d'ordre externe : « des fois quand c'est un travail vraiment dur et que Mme Holle<sup>8</sup> nous demande alors, alors là, j'en fais un ». Cette raison professorale se retrouve chez le scripteur 6E8 : « parce qu'on est obligé quand la prof dit, mais quand elle ne le dit pas, je le fais plutôt dans ma tête, je ne fais pas de brouillon, je fais une feuille ». A l'opposé, le scripteur 6E11 indique passer au-delà des injonctions : « parfois, elle nous incite à en faire mais je n'en fais pas quand même parce que je sais que ça ne va pas me servir ». Les contraintes temporelles évoquées se retrouvent également : « on perd du temps, surtout quand il y a des contrôles ça va vite le temps, on perd du temps » (6. E8), « le brouillon ça prend trop

---

<sup>8</sup> Nous rappelons ici que Mme Holle est un personnage fictif

de temps » (6E10). Dans ces conditions, le choix de ne pas produire un brouillon tient à une volonté identifiée. Mais en même temps, cette éviction du brouillon leur évite d'être confrontés aux aspects problématiques qu'il soulève tels qu'une première version peu satisfaisante, un travail de rature surpassant leurs capacités.

### 2.1.2 Les élèves de troisième

Les scripteurs de troisième dans leur intégralité, mentionnent le brouillon lorsqu'ils évoquent les éléments constitutifs de production de textes. Ce point permet de noter une certaine évolution dans la pratique du brouillon au fur et à mesure que se déroule la scolarité au collège. Celle-ci s'intériorise pour devenir au fil des progressions un élément constitutif incontournable d'une production de texte. La pratique du brouillon est alors plus régulière et fréquente et ce, pour chaque niveau d'expertise.

Par ailleurs, en ce qui concerne le recours manifeste aux brouillons, des distinctions nettes sont définies en ce qui concerne la régularité et la répétition de production par rapport à celles existant en sixième. Elles laissent place, en classe de troisième, à une certaine universalisation de l'usage du brouillon pour les travaux rédactionnels. Un seul scripteur se démarque : le scripteur 3E2. Il indique ne pas en réaliser, excepté lorsque ce travail est demandé par l'enseignant ou à de rares occasions afin de s'assurer de l'orthographe des mots, compte tenu de son problème de dyslexie.

Sinon, l'ensemble des scripteurs mentionne réaliser un brouillon à l'occasion d'un exercice de français : la rédaction. Sur ce point se démarquent les scripteurs 3E1 d'expertise élevée et 3E6 d'expertise faible. Ils signalent produire un brouillon à chaque devoir rédactionnel sans exception. Pour le premier scripteur, aucune raison particulière n'est indiquée. Seule l'habitude est invoquée qui confère une pratique automatisée : « je ne réfléchis pas, j'ai l'habitude et j'en fais » (3E1). Une autre raison relève de l'admiration que ce scripteur établit envers son professeur. Et comme ce dernier se montre ouvertement favorable à la production de brouillon, le scripteur 3E1 souhaite respecter au plus près ses volontés : « elle nous conseille de le faire [...] et moi comme je l'adore, je fais toujours comme elle dit. Je suis toujours ses conseils ». Pour le second scripteur, cette habitude relève plus d'une conception personnelle où le brouillon incarne la préparation du travail

rédactionnel : « oui tout le temps, dès qu'il y a une rédaction, je fais un brouillon, même au brevet blanc je fais un brouillon. Je pense qu'il faut en faire un » (3E6).

Pour les scripteurs intermédiaires, le brouillon se présente comme un écrit dépendant de la rédaction. Lorsque le scripteur 3E3 dispose d'un temps suffisant, il se laisse aller à produire un brouillon ou encore lorsque la tâche représente un caractère exceptionnel et important : « pour les rédactions c'est souvent quand j'ai deux heures, brevet blanc des trucs comme cela [...] – et quand tu as une heure ? – moins, j'en fais moins. J'écris en abrégé, je corrige, je ne fais pas tout en entier, je mets juste mes idées et après j'écris en gros » (3E3). Cet élément de contrainte temporelle à l'origine de la réalisation ou non de brouillons se retrouve chez le scripteur 3E4 : « ce n'est qu'en rédaction ? – oui, parce que les autres je n'ai pas trop le temps. Je ne suis pas trop, trop fort alors, je cherche plus que j'écris ». Le temps dont dispose le scripteur est un des principaux éléments pris en compte lors de la décision de recours au brouillon.

Mais en même temps, les scripteurs intermédiaires indiquent être fortement dépendants des activités qu'ils mènent au brouillon : « des fois, quand je ne suis pas sûr, [...] quand je ne suis pas sûr pour un orthographe », « souvent j'oubliais une section, une idée qu'il fallait mettre, j'oubliais une petite partie » (3E3). Pour le scripteur 3E4, cette dépendance prend la forme d'un besoin : « tout ce qui est argumentation, j'en ai vachement besoin parce que je ne suis pas très, très fort. Je n'ai jamais été très, très fort en français, mais pour certains sujets, j'en ai plus besoin ». En conséquence, la réalisation d'un brouillon, relève de la difficulté qui est associée à la tâche scolaire.

Les scripteurs d'expertise faible évoquent eux aussi une nécessité à travers la mise en œuvre d'un brouillon. Celle-ci est liée à l'apport et à l'impact du brouillon sur les possibilités d'amélioration du texte. Les scripteurs 3E5 et 3E6 insistent sur le fait qu'ils doivent rédiger un brouillon afin d'agir directement sur leur texte. Cela se manifeste notamment par une répétition dans les discours du verbe « falloir » : « faut que je me relise pour vérifier les fautes » (3E5), « je pense qu'il faut en faire » (3E6). Cet apport du brouillon est conscient de la part des scripteurs qui indiquent : « j'essaye d'en faire, oui, parce que moi personnellement, ça m'aide » (3E5) ; « ça nous aide à bien rédiger » (3E6) et estiment, de leur propre chef, que le brouillon est nécessaire à la production écrite. Toutefois, la première raison citée par le scripteur 3E5 à l'origine de la production d'un brouillon touche le moyen de s'assurer pour l'enseignant du travail effectué. C'est alors

qu'un brouillon, témoignage du travail du scripteur aux yeux de l'enseignant, se transforme en moyen d'intervention conjointe du scripteur et de son professeur.

## *2.2 Comportements du scripteur au brouillon et niveaux d'interventions*

### 2.2.1 Les élèves de sixième

#### -Les scripteurs ayant une expertise élevée

Pour les scripteurs d'expertise élevée, deux sur trois produisent des brouillons s'apparentant à des brouillons instrumentaux (Alcorta, 1997), du moins dans un premier temps de la production de texte : « et tu écris le texte en entier ? – non. Juste les petites parties, ce qui a amené le lecteur à s'approcher du livre<sup>9</sup> » (6E1) ; « d'abord faire une liste après développer ces listes » (6E3). Tandis que le scripteur 6E2 présente des brouillons assimilés à une copie parfaite du texte : « c'est quasiment pareil que ma copie ».

Ensuite, lorsque l'on s'intéresse aux comportements menés par ces scripteurs, force est de constater que le vocabulaire rendant compte des actions est plus riche et varié que celui de l'ensemble des élèves de sixième. On ne dénombre pas moins de vingt-sept verbes différents afin de dépeindre le travail. Cet ensemble verbal peut se répartir en trois thèmes : le premier relève du processus de mise en mots. Il se caractérise par des verbes tels que : (ré)écrire, (re)noter, formuler, etc. Le second regroupe, à lui seul, presque la moitié des verbes cités. Il se définit par un travail de retour sur l'écrit, de révision : repérer, comparer, relire, (re)corriger, recommencer, réfléchir, etc. Et enfin le troisième, constitué par l'action même de la modification : gommer, barrer, ajouter, changer etc. Ce préalable confère à l'action une importance non négligeable dans l'évaluation, l'appréciation de l'écrit déjà produit afin d'agir concrètement sur les dysfonctionnements repérés.

Pour le scripteur 6E1, il est important de se concentrer sur des modifications de conjugaison : « le plus souvent, je ne m'occupe pas trop des fautes d'écriture. J'ai oublié un "h". Je m'occupe plus des terminaisons » (6E1). Mais il focalise également son action sur un examen du contenu du texte dans l'objectif de s'assurer du respect des consignes

---

<sup>9</sup> Pour une plus grande compréhension, ce scripteur indique qu'il cherche à susciter l'intérêt de son lecteur

établies, de prendre en compte le point de vue du lecteur comme une recherche d'effets de style pour susciter l'intérêt. Cette prise en compte du lecteur ne se retrouve pas dans les autres entretiens de sixième. Le scripteur 6.E1 mentionne : « j'essaie de faire le texte et trois petits points pour faire de l'énigme ». Le scripteur 6E2, ajuste ses interventions par des opérations liées à la formulation : « si je peux formuler d'une meilleure façon les phrases ». Et le scripteur 6E3 forme ses efforts autour des idées de la création du texte : « c'est quand je cherche les idées, comme cela, je regarde ce que j'ai écrit avant pour voir si ça va avec ce que j'ai écrit avant ».

A partir de ces observations, l'intervention sur le brouillon ne concerne généralement pas les erreurs liées à l'orthographe, mais davantage le contenu et la forme du texte. Ce travail ciblé sur la formulation, les idées constitutives, amène à agir en amont de la mise par écrit par l'organisation, la récupération et l'ordonnancement des idées. Sur ce point, certains précisent intervenir peu au brouillon : « c'est quasiment pareil que ma copie » (6E2), « quand j'ai tout écrit, je ne relis pas trop, trop, c'est quand je cherche les idées » (6E3). Leur compétence les dégage de la recherche d'une orthographe qui soit la plus juste : « là où je vois le mieux, c'est dans l'orthographe » (6E3). Ainsi, un travail au brouillon concerne l'amont de la production que l'aval par une mise en pratique de la planification. La réécriture est plus centrée sur la phrase que sur le mot.

#### -Les scripteurs intermédiaires

Ces scripteurs produisent de façon intégrale des brouillons linéaires : « je vais prendre mon brouillon d'abord, écrire mon texte » (6E4), « je fais tout et je corrige tout » (6E5), « je le mets à l'écrit » (6E7). Ce type de brouillon nous laisse entendre que ce sont les opérations de révision qui vont générer une action des scripteurs intermédiaires ; action pour laquelle vingt-deux verbes ont été mentionnés. Parmi ces propositions, se retrouve une distinction similaire à celle mise en exergue pour les scripteurs d'expertise élevée. La première relevant de la mise en mot, se caractérise par quatre propositions : (ré)écrire, mettre en forme et dire. Les verbes associés au processus de mise en application du processus de révision sont bien plus nombreux et constituent l'essentiel des propositions formulées (14 verbes) : corriger, arranger, trouver, choisir, etc. Et nous retrouvons l'ensemble de la palette des ratures : barrer, changer, raturer. Ce vocabulaire se traduit par

des actions nombreuses et intensives. A titre illustratif, le scripteur 6E4 mentionne effectuer deux à trois relectures auxquelles s'ajoute une première révision.

De ces considérations, se détache une action particulière : le retour sur le texte. « Je regarde s'il y a des fautes et puis je relis » (6E4), « c'est utile pour écrire les rédactions, pour pouvoir après se relire » (6E7). C'est alors que la relecture octroie un retour correctif sur les écrits, une capacité à présenter un devoir lavé des fautes d'un premier jet et répondant à des normes de présentation acceptées.

Cette dimension de relecture s'arrime à une autre action qui est celle des modifications. Ce comportement semble couvrir une grande partie des activités qui y sont menées. Un élément à prendre en considération relève d'un travail intensif au niveau de la détection de dysfonctionnements principalement par la recherche de fautes d'orthographe : « je regarde s'il y a des fautes d'orthographe » (6E4), « parce que si tu fais directement au propre, on ne va pas savoir comment faire et puis ben les fautes d'orthographe [...] les mots, s'il y en a des inutiles » (6E6), « j'écris le texte et après je le montre à la prof qui me corrige les fautes » (6E7). La recherche et le travail sur les idées ainsi que sur le contenu du texte propre aux scripteurs précédents s'effacent ici pour laisser apparaître un scripteur dont l'attention est captivée par la recherche d'une orthographe et d'une conjugaison justes ainsi que d'un vocabulaire adapté. Les scripteurs intermédiaires usent alors du brouillon non pas pour un travail sur les opérations de planification et de récupération d'idées mais bien plus pour aboutir dans leur version écrite au texte à venir qui répondra aux exigences orthographiques et grammaticales.

#### -Les scripteurs d'expertise faible

Les scripteurs d'expertise faible sont peu nombreux à produire un brouillon de manière régulière et volontaire. Leurs comportements les conduisent généralement au passage immédiat de leurs idées à la mise sur copie : « des fois je réfléchis et des fois je ne me pose pas de questions, j'écris directement » (6E8), « quand j'invente ça me vient comme cela » (6E9), « j'aime bien, j'aime bien, j'écris immédiatement » (6E10), « je mets par écrit tout ce que j'ai trouvé et puis je rends ma copie à la prof » (6E11). Lorsqu'ils en produisent ce sont davantage des brouillons linéaires qui sont réalisés avec une forme proche du texte définitif : « on écrit quelque chose » (6E8), « on écrit un texte » (6E9), « je

l'écrit » (6E10), « je mets tout par écrit » (6E11). Ce type de scripteurs se démarque des autres par le nombre minoritaire d'actions qu'ils apportent à leurs brouillons.

Un premier élément se retrouve dans le champ lexical des actions menées au brouillon. Il se compose de 14 occurrences. 4 relèvent de l'écriture du texte au brouillon et 7 se rapprochent des actions de retour sur le texte : (re)corriger, refaire, souligner, trouver, réfléchir. Les ratures sont elles aussi moindres pour ne concerner que les ajouts et suppressions (enlever, barrer). C'est alors à une diversité des opérations de retour sur le texte plus faible que nous avons affaire. A ce sujet, il est intéressant de noter que souvent tous ces verbes sont précédés d'un autre : essayer. Cela signifie que le scripteur ne manifeste pas forcément ces comportements mais y tend, tente d'y parvenir et ne peut nullement garantir atteindre le résultat annoncé.

Un autre élément notable concerne l'accent porté sur l'importance de la correction. Dans les précédents entretiens, il est généralement intégré dans un processus plus vaste qui allie une activité de retour du scripteur sur son texte ; élément qui disparaît totalement des entretiens des scripteurs d'expertise faible. Cette compétence est reportée sur l'enseignant ou les parents : « souvent, on corrige à l'oral avec la professeur et on écrit en dessous la correction », « j'essaye de faire un brouillon après je demande à mes parents si ça peut aller ou pas » (6E8), « on nous le corrige et nous, on réécrit en corrigeant [...] on nous souligne les fautes et il faut trouver les fautes » (6E9). Or, cette action corrective occupe la part la plus importante du travail opéré au brouillon avec sa mise par écrit. En effet, les fautes d'orthographe requièrent toute leur attention et leur concentration car, selon eux, elles représentent leur plus grand obstacle, leur talon d'Achille. La correction n'incombant plus au scripteur, cela pourrait expliquer et corroborer l'effet statique qui se dégage : « elle dit prenez votre cahier de brouillon et après on écrit la plupart du temps et sinon j'écrit directement sur la fiche » (6E8), « je fais le brouillon et après, une fois que je l'ai fait, c'est fait » (6E10), « j'essaye de corriger directement mes fautes d'orthographe sur ma copie » (6E11).

Les actions réalisées par les scripteurs d'expertise faible semblent tendre vers des interventions très ciblées, au mieux un mot : « mettre un meilleur mot » (6E11) et plus généralement un graphème « je fais attention à la ponctuation pour les points virgules, j'essaye de bien conjuguer mes verbes » (6E11). A ce propos, lorsque les scripteurs indiquent dans leurs discours le terme de « correction », ils le précisent et l'associent à

celui de « faute ». Dans ce cas, le scripteur ne corrige pas son texte, mais corrige des fautes, rappelant et évoquant un travail semblable à celui d'une dictée.

### 2.2.2 Les élèves de troisième

#### -Les scripteurs d'expertise élevée

Les scripteurs d'expertise élevée se distinguent de leurs homologues de sixième par les comportements et actions menés au brouillon. Si en sixième une amorce avait été mise en avant quant à un travail de réflexion sur le texte et son contenu, ce phénomène se trouve amplifié en troisième. Cela se dégage des verbes caractérisant les interventions. Tout d'abord, s'opère un relatif équilibre entre les différentes phases. Ils y écrivent tout autant qu'ils y composent un moyen de réflexion et de correction. A cela, s'ajoute un nouvel élément où l'accent est porté sur les opérations de planification : inventer, hésiter. Le brouillon se dirige de plus en plus vers un écrit agissant par anticipation lors de la planification et non au moment des opérations de révision. Si dans les discours des scripteurs d'expertise élevée interrogés, les brouillons ne prennent pas encore cette forme ; nous pouvons établir les prémisses de l'instauration progressive d'un comportement qui se dessine et se centre sur les opérations antérieures à la mise en mots.

Par ailleurs, autre distinction de ces scripteurs face à ceux de sixième est observée : une moindre proportion des interventions sur l'écrit. Les modifications ne relèvent plus de phrases mais de modifications ponctuelles et ciblées. Elles concernent principalement une intervention au niveau du mot, côtoyant des corrections affectant la phrase : « changer de phrase, de mots. [...] Par exemple, si je parle de quelque chose au pluriel et que je veux le mettre au singulier eh bien je vais enlever un "s" par exemple. Il faudra que je change aussi les termes de la phrase et tout ce qui a rapport. C'est à cela que sert un brouillon [...] ce sont de petites corrections » (3E1), « généralement je n'en fais pas, sauf pour les mots. Je suis dyslexique donc, euh, pour les mots dont je ne me souviens pas trop, l'orthographe, j'écris le mot pour voir s'il ne manque pas de "s", si je rajoute un "t", pour bien visualiser » (3E2). Dans ce cas, face aux scripteurs d'expertise équivalente mais de niveau de scolarisation moindre est constatée et supposée une réduction tangible des interventions de ces scripteurs au brouillon.



## -Les scripteurs intermédiaires

Les scripteurs intermédiaires de troisième se distinguent de ceux de sixième. Si les termes relatifs au processus de mise en mots et de révision demeurent identiques, une variation se dessine pour les activités relatives à un jugement ou une évaluation de l'écrit : voir, regarder, vérifier. De plus, est introduit un nouvel élément : celui d'un travail antérieur au processus de mise en mots qui concerne une réflexion, un processus de planification. Ces actions portent essentiellement sur la recherche d'idées, leur organisation, leur articulation, leur mise en place, etc. L'accent est porté sur un travail intervenant en amont de l'écriture, un travail mental pouvant déboucher sur la construction d'un plan ou une réorganisation de l'écrit.

Autre caractéristique : l'intensité du travail mené au brouillon. Les entretiens laissent entendre une activité de retour sur l'écrit fort importante. Ils agissent à la fois sur la recherche, la mise en cohérence et l'organisation des idées : « j'écris en abrégé, je corrige, je ne fais pas tout en entier, je mets juste mes idées et après j'écris en gros », « je marque les idées, je barre celles qui ne vont pas au fur et à mesure[...] et puis j'en assemble quelques unes, je fais un remix de toutes mes idées et après j'écris au fur et à mesure, quand j'écris, je m'imagine la suite et je corrige les fautes » (3E3) ; « dès que les idées me viennent, je les écris et après je remets tout cela en place », « je commence au brouillon en écrivant un peu, en regardant les fautes d'orthographe et j'améliore au fur et à mesure que je réécris », « rayer, barrer, réécrire dessus » (3E4).

Cet intense travail au brouillon se caractérise par trois aspects. Pour le premier, le brouillon se distingue par une action orthographique : « je commence au brouillon en écrivant un peu, en regardant les fautes d'orthographe » (3E4), « je recopie sur ma copie en essayant de faire le moins de fautes possible » (3E3). Lorsque le scripteur intervient pour opérer des modifications, elles concernent principalement des interventions qui relèvent du graphème : « j'en corrige certaines mais ce sont surtout des fautes style "ent" que j'oublie par ci par là, "é" à la place de "er". Ce sont de petites fautes » (3E4).

Le second se place en complémentarité et concerne une action du scripteur à un niveau phrastique ou un ensemble de mots : « je reformule mes phrases, des fois je rajoute des verbes » (3E4) ; « je suis tout le temps en train de barrer des phrases, refaire le truc », « pour la formulation des phrases » (3E3). Ce point particulier marque une évolution de

taille dans l'action au brouillon. Le scripteur ne cantonne plus son attention à l'orthographe, mais ouvre l'éventail des modifications à des structures phrastiques.

Enfin, le troisième porte sur la dépendance à cet écrit par les actions menées. Pour le scripteur (3E3), le brouillon permet à la fois de s'assurer de la bonne écriture du mot ou de limiter une hésitation et de disposer de la distance nécessaire afin d'évaluer le bon respect des consignes. Il indique : « souvent j'oublie certaines parties pour la réécriture [...] souvent j'oublie les consignes une sur deux » et complète par le brouillon en exprimant : « on voit si on a bien tout mis », « quand j'ai trop d'idée, faut que je fasse le tri dans ma tête et c'est trop dur de le faire directement ». Le scripteur 3E4, souligne son besoin de brouillon pour les textes argumentatifs : « tout ce qui est argumentation, j'en ai vachement besoin parce que je ne suis pas très, très fort ». Au final, les scripteurs intermédiaires de troisième manifestent des interventions diversifiées au brouillon.

#### -Les scripteurs d'expertise faible

Nous assistons pour ces scripteurs à un déploiement de leurs interventions au brouillon par des investigations et des actions plus larges. De manière identique aux autres, une évolution apparaît lorsqu'ils caractérisent leur comportement au brouillon. S'y trouve inclus un travail mené à partir d'opérations de planification : « mettre les idées au clair » (3E5), « j'ai tout mis, toutes mes idées, tout ce que j'ai voulu mettre » (3E6). Toutefois, ce travail d'amont, se révèle moins important que pour les autres groupes de troisième et n'indique aucune manipulation menée à partir des idées jetées sur le papier.

En revanche, leur discours se teintent d'une action et d'une intervention plus importantes sur les écrits que pour les scripteurs de sixième. Ils indiquent « modifier, changer des choses, enlever » (3E6). Les interventions ont particulièrement lieu à partir du processus de révision et sont mises en œuvre postérieurement au processus de mise en mots. Les scripteurs accomplissent alors leurs modifications et actions au brouillon dans le sens d'une manipulation du texte qu'ils ont pu produire par un premier jet : « on peut par exemple faire un paragraphe sur sa naissance et un autre sur sa vie et après reparler de la naissance et on pourrait mettre dans un seul paragraphe » (3E5). Par ailleurs, et toujours en lien avec les modifications apportées, nous remarquons que ces scripteurs interviennent non plus seulement sur des rectifications orthographiques mais incorporent une

manipulation des phrases contenues dans le texte : « j'écris petit bout par petit bout et chaque truc que j'écris, je vérifie l'orthographe. Après, je regarde si je ne peux pas mettre une autre phrase ou écrire d'une autre façon » (3E5), « c'est bien parce que déjà on se relit, on peut se modifier nos phrases, ben tout ce qui ne va pas on peut le modifier » (3E6).

### ***3 Les facteurs d'engagement***

#### *3.1 Le paradoxe du sentiment de liberté*

Parmi l'ensemble des facteurs d'engagement, il en est un, qui requiert la plus grande attention : le sentiment de liberté. Et à ce sujet, nous avons dû faire face à une surprise de taille. Le brouillon est généralement exigé ou fortement suggéré par les professeurs (Penloup, 1994). Cette caractéristique se retrouve à travers les propos recueillis, puisque sur 17 entretiens menés, 14 scripteurs mentionnent l'appui de l'enseignant pour le produire. Celui-ci peut être plus ou moins prégnant mais demeure pour chaque situation de production de texte. A partir de là, il serait aisé de conclure simplement à une absence de ce facteur d'engagement lorsqu'une tâche d'écriture est instaurée. En bon attributeur externe, notre conclusion serait sans appel. L'enseignant leur demande de produire un brouillon donc, ils ne sont pas déclarés libres d'agir ou non.

Sur ce point, les entretiens exploratoires évitent une déconvenue. Si l'on s'intéresse aux raisons invoquées à l'origine d'un recours au brouillon, cette première attribution se nuance. Et cela indistinctement de l'expertise ou du niveau de scolarisation.

Tout d'abord, les raisons avancées amenant un scripteur à réaliser un brouillon sont personnelles : « moi je le fais le plus souvent quand on doit lire un grand livre, on n'a pas assez de mémoire » (6E1), « je préfère en faire » (6E3), « j'en ai vachement besoin » (3E4), « parce que je suis pas sûr que ce que je fais ça va être juste » (6E7) les mêmes propos se retrouvent pour les scripteurs 6E10 et 3. E3 ; c'est-à-dire des raisons en lien avec le type d'écrits : « avant de faire des textes, le plus souvent quand j'écris » (6E2), « parfois en rédaction. Sauf si je n'ai pas envie de le faire » (6E11) ; des raisons d'ordre stratégique : « quand c'est noté plus je vais en faire » (6E5), « sur un travail soit que j'aime bien, soit

qui est important » (6E6), « je le fais surtout pour que le travail écrit soit bien propre » (3E1), « moi je l'utilise qu'en rédaction » (3E4), idem pour le scripteur 3E6 « je fais beaucoup de fautes d'orthographe » (3E5).

Seuls trois scripteurs mentionnent le professeur comme étant à l'origine de leur brouillon : « on est obligé quand la prof dit » (6E8), « oui, mais c'est parce que c'était demandé, mais généralement je n'en fais pas » (3E2). Le troisième nuance ses propos et intègre des difficultés ressenties par l'exercice à atteindre : « des fois quand c'est un travail vraiment dur et que Mme Holle nous demande. Alors là, j'en fais un » (6E9). Les scripteurs de sixième sont d'expertise faible et celui de troisième est d'expertise élevée.

Pour la plupart des scripteurs, l'enseignant et ses désirs de brouillons ne sont pas cités comme raisons à l'origine de la mise en œuvre d'un brouillon. Ils n'ont à aucun moment, mentionné la réalisation d'un brouillon comme une injonction de leur professeur, mais se l'attribue.

La pratique d'un brouillon semble donc provenir essentiellement de la volonté du scripteur. Autrement dit, nous sommes amenés à estimer le sentiment de liberté sous un angle différent de celui déterminé par un attributeur externe. Ceci conduit à un paradoxe. Si l'enseignant l'exige ou incite ses élèves à en produire, il demeure pour la plupart d'entre eux un écrit de décision personnelle, pour lequel, le scripteur n'hésite pas à passer outre les volontés précitées, s'il estime ne pas avoir besoin d'en produire.

### *3.2 Stabilisation de l'acte et généralisation à d'autres comportements*

La pratique d'un brouillon pour les scripteurs de sixième se caractérise par peu de stabilité. Elle est en outre dépendante à la fois du type d'exercice et de l'évaluation portée sur les compétences, facilités et difficultés pour parvenir à une production satisfaisante. A travers les discours, seuls quatre scripteurs indiquent une régularité dans la réalisation d'un brouillon. Parmi eux, sont présents deux des trois scripteurs d'expertise élevée de sixième (6E2 et 6E3) et la moitié des scripteurs intermédiaires (6. E4 et 6E6).

Cette faiblesse de la stabilisation se constate également chez les élèves de troisième dont la particularité est de se distribuer différemment. Trois scripteurs produisent régulièrement des brouillons pour les tâches rédactionnelles (3E1, 3E5 et 3E6). Autrement

dit, un scripteur d'expertise élevée et deux scripteurs d'expertise faible. La régularité de mise en œuvre de brouillons concerne principalement dans les premiers niveaux de scolarisation, des scripteurs d'expertise élevée puis, de manière moins soutenue, les scripteurs intermédiaires. Ensuite, la stabilisation de l'acte précaire pour les niveaux de sixième semble évoluer pour aboutir en troisième à une pratique régulière des scripteurs d'expertise faible et moindre pour les autres degrés d'expertise.

En ce qui concerne la généralisation du comportement à d'autres actes, les scripteurs de sixième d'expertise élevée et faible ont quasiment tous évoqués des pratiques extérieures et non restreintes au strict exercice de rédaction. Le brouillon se retrouve produit aussi bien à la maison que dans un contexte scolaire, concerne des matières autres que le français telles que les mathématiques, l'anglais, le dessin, etc. Il est également intéressant de noter que les scripteurs d'expertise faible (principalement en sixième) sont ceux qui produisent le moins de brouillons en français mais aussi ceux dont les pratiques de brouillonnage autres sont les plus importantes. Toutefois cette distinction tend à s'amenuiser au fur et à mesure que progresse le niveau de scolarisation. En troisième, un scripteur sur deux présente des pratiques de brouillon extérieures à celles réservées au seul usage scolaire. Ainsi, même si la production de brouillon reste aléatoire pour bon nombre de scripteurs, il s'agit tout de même d'une pratique non centrée exclusivement sur la rédaction ou limitée à l'enseignement de français mais se présente comme un acte courant, aléatoire selon les disciplines.

Ces premières analyses ont ainsi apporté un éclairage essentiel et complémentaire aux lectures précédemment menées et ainsi concourir à une formulation et orientation des hypothèses de recherches. Ce premier travail exploratoire étant achevé, nous passons à présent à ce que nous avons nommé le cœur de l'étude.

## II. Le cœur de l'étude : analyse des effets comportementaux et cognitifs des pratiques de brouillon

### *1 Situation d'engagement*

#### *1.1 Facteurs d'engagement*

L'analyse des entretiens exploratoires a mis en exergue un fait particulier : même si le brouillon émane d'une demande enseignante, les scripteurs estiment malgré tout agir avec une certaine liberté et marge de manœuvre. Cet élément semble introduire une dimension personnelle de l'évaluation de certains facteurs d'engagement. Il a donc conduit à apprécier les situations de production de brouillon en prenant en compte, non seulement le point de vue d'un attributeur externe mais aussi d'y incorporer celui des scripteurs afin de pouvoir confronter ces deux visions.

##### 1.1.1 Sentiment de liberté

Avant de présenter les résultats relatifs au sentiment de liberté, rappelons que l'enseignant indiquait aux scripteurs qu'ils devaient veiller à produire un brouillon pour l'exercice qui leur était présenté.

En sixième, les scripteurs d'expertise élevée se caractérisent par un sentiment de liberté peu marqué. Au moment de l'étude, 60 % d'entre eux (mode = 24) estiment être obligés par leur enseignant de produire un brouillon et 40 % jugent disposer d'une liberté de production. Ces scripteurs se caractérisent par un engagement qualifié de type faible.

Les scripteurs intermédiaires, quant à eux, entretiennent un sentiment de liberté plus ambigu. Ils sont aussi nombreux à estimer avoir le choix ou non de pouvoir produire un brouillon. Ils éprouvent la contrainte d'un brouillon comme moins présente à 50 % (mode = 20) et 50 % (mode = 20) estiment ne pas avoir le choix en ce qui concerne la mise en œuvre d'un brouillon. Les scripteurs intermédiaires se définissent alors par un type d'engagement alliant à la fois un engagement fort et un engagement faible.

Cette même caractéristique se retrouve chez les scripteurs d'expertise faible. Ils se situent à travers un sentiment de liberté double mais dont la tendance s'oriente préférentiellement vers un engagement de type fort. A 53.84 % (mode = 14), ils jugent disposer d'un choix pour exécuter un brouillon et à 46.15 % être obligés de le réaliser.

Ces premières analyses pointant une distinction de l'appréciation du sentiment de liberté, laissent toutefois apparaître un lien non significatif entre le sentiment de liberté et l'expertise du scripteur ( $X^2(2) = 1.413, p > .30$ ) (annexe XIV).

En troisième, la position des scripteurs vis-à-vis du sentiment de liberté se renverse. Si les scripteurs d'expertise élevée en sixième perçoivent préférentiellement une obligation, ceux de même expertise en troisième se situent dans une perception divergente. Leur sentiment de liberté est fortement inversé. 82.35 % (mode = 42) expriment disposer d'un choix pour la réalisation d'un brouillon. Cette évolution caractérisée par un renforcement du sentiment de liberté pour un degré d'expertise élevée se confirme également auprès des autres scripteurs de troisième.

Pour les scripteurs intermédiaires de troisième, la tendance d'accentuation du sentiment de liberté lorsque l'on passe des classes de sixième à des classes de troisième, se trouve confirmée. 90.56 % (mode = 48) pensent avoir le choix de rédiger un brouillon et 9.43 % estiment que le brouillon fait l'objet d'une obligation de la part de leur professeur.

Les scripteurs d'expertise faible de troisième présentent à leur tour une prégnance plus importante de leur liberté d'action éprouvée. Ils indiquent ressentir à 34.88 % une pression d'obligation afin d'inclure un brouillon au cours d'un travail rédactionnel. Ces scripteurs sont 65.11 % (mode = 28) à considérer bénéficier d'un choix. Ils se définissent par une autre particularité. En sixième, ils forment le groupe dont le sentiment de liberté est le plus élevé en comparaison des autres. En troisième, cette spécificité disparaît pour laisser place à un groupe dont le sentiment de liberté atteint le plus faible score. Entre le passage de sixième à la troisième s'opère une mutation dans le positionnement relatif au sentiment de liberté.

Ces distinctions de la perception du sentiment de liberté entre les différents groupes conduisent à déterminer un lien significatif entre ce facteur d'engagement et le degré d'expertise du scripteur ( $X^2(2) = 9.845, p < .01$ ) (annexe XIV) pour les classes de troisième. Mais aussi, en rapprochant ces résultats et en les comparant à ceux des scripteurs de sixième, un lien significatif entre niveau de scolarisation et sentiment de liberté perçu

ressort ( $X^2(1) = 30.181, p < .001$ ) (annexe XV). Il est particulièrement notoire pour les scripteurs intermédiaires ( $X^2(1) = 19.001, p < .001$ ) et les scripteurs d'expertise élevée ( $X^2(1) = 17.384, p < .001$ ). En revanche, pour ceux dont l'expertise est faible, aucun lien significatif avec le niveau de scolarisation n'est avéré ( $X^2(1) = 0.902, p > .30$ ) (annexe XV).

### 1.1.2 Importance de l'acte

#### - Conséquences de l'acte

Les scripteurs des classes de sixième font preuve d'une considération importante quant à la participation du brouillon dans leur réussite rédactionnelle. Ceux dont l'expertise est élevée estiment avec une moyenne de 7.05, que cet écrit intermédiaire leur ouvrira les portes d'un devoir qualitatif. Cette moyenne, se retrouve à l'identique pour les scripteurs intermédiaires avec un score de 7.025. Les scripteurs d'expertise faible pointent également des conséquences liées au brouillon mais moins prononcées par une érosion des scores obtenus avec une moyenne de 6.34. Sur les bases d'une analyse de la variance à un facteur (Anova), les moyennes ne présentent aucune différence significative selon le degré d'expertise du scripteur ( $F(2,105) = 0.680, p > .50$ ) (annexe XVI). De la sorte, il est possible d'établir que les conséquences attribuées au brouillon marquent un engagement de type fort pour l'ensemble des scripteurs de sixième.

Les scripteurs de troisième n'accordent pas au brouillon des qualités de réussite rédactionnelle similaires. Les moyennes, relativement homogènes d'un degré d'expertise à l'autre, oscillent entre 5.77 pour les scripteurs intermédiaires, 5.58 pour les scripteurs d'expertise élevée et 5.25 pour ceux dont l'expertise est faible. Les valeurs de ces moyennes, marquent un positionnement défavorable. Parmi les scripteurs de troisième, aucun effet significatif de l'expertise n'est relevé ( $F(2,146) = 0.499, p > .60$ ) (annexe XVI). Les scores indiquent ainsi un facteur d'engagement au vu des conséquences de l'acte comme peu présent.

Il est intéressant de noter que face aux scripteurs de sixième, ceux de troisième marquent une régression quant à l'appréciation de la portée du brouillon. A ce propos, une analyse de la variance à un facteur pointe un effet significatif du niveau de scolarisation sur



les estimations portées par les scripteurs de l'échantillon ( $F(1,252) = 16.038, p < .001$ ) (annexe XVI).

- Coût de l'acte

Expertise	Facilité brouillon 6 <sup>ème</sup>	Facilité brouillon 3 <sup>ème</sup>	Facilité retour sur texte 6 <sup>ème</sup>	Facilité retour sur texte 3 <sup>ème</sup>
<b>Elevée</b>	7.37	7.41	6	6.52
<b>Intermédiaire</b>	6.8	6.45	<b>5.69</b>	<b>5.54</b>
<b>Faible</b>	6.46	<b>5.53</b>	<b>5.02</b>	<b>5.03</b>

Tableau 12 : Moyennes attribuées à la facilité du brouillon et au retour sur le texte pour les scripteurs de sixième et troisième selon leur degré d'expertise

Note : plus la moyenne est élevée et plus le scripteur estime facile la réalisation du brouillon ou du retour sur le texte. Les moyennes comprises entre [1 et 5] expriment des difficultés et celles comprises entre [6 et 10] des facilités

En ce qui concerne la facilité attribuée à la réalisation d'un brouillon, les scripteurs sont, dans leur quasi totalité, unanimes pour estimer que produire un écrit intermédiaire n'est pas difficile. Seuls les scripteurs d'expertise faible en troisième pointent une absence de facilité avec une moyenne s'élevant à 5.53.

Par ailleurs, pour chaque niveau de scolarisation, il est possible de noter que plus le degré d'expertise se dégrade et plus le coût de l'acte établi par les difficultés inhérentes à la réalisation d'un brouillon augmente. C'est alors qu'une Anova détermine pour les scripteurs de troisième un effet significatif de l'expertise sur l'expression de la facilité ressentie ( $F(2,146) = 8.973, p < .001$ ). Les tests de Fisher LSD et de Newman-Keuls pour une comparaison entre groupes établissent une distinction significative au seuil .05 entre chaque groupe. Les scripteurs de sixième, en revanche ne présentent pas un tel effet de l'expertise ( $F(2,105) = 1.720, p > .10$ ). Le positionnement de la facilité du brouillon ne diffère pas non plus selon le niveau de scolarisation ( $F(1,252) = 2.264, p > .10$ ) (annexe XVII).

Ainsi, de premier abord, le brouillon ne paraît pas coûteux en termes d'efforts à réaliser pour le scripteur qui le met en œuvre. Toutefois, en s'intéressant au processus de retour sur le texte que le brouillon est censé impliquer et susciter ; l'aspect correctif va revêtir un certain coût dès lors que le scripteur sera amené à intervenir pour modifier son texte. Tous les scripteurs, exceptés ceux dont l'expertise est élevée, se positionnent sur des moyennes indiquant un aspect problématique de la réalisation de modifications. Autrement

dit, une intervention caractéristique d'un acte coûteux par les difficultés amenées. Partant de là, une Anova désigne, pour les classes de troisième un effet significatif de l'expertise sur la facilité ressentie par le scripteur lorsque celui-ci manifeste des comportements de retour sur le texte ( $F(2,146) = 9.651, p < .001$ ). Les tests comparatifs de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak et Newman-Keuls permettent d'approfondir ce premier résultat et indiquent que les moyennes des scripteurs d'expertise élevée se distinguent significativement au seuil .05 de celles des scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Aucune distinction entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible ne ressort. Ce même effet ne se retrouve pas pour les scripteurs de sixième qui apparaît comme non significatif ( $F(2,105) = 2.635, p > .07$ ). L'influence du niveau de scolarisation n'est pas notée ( $F(1,252) = 0.154, p > .60$ ) (annexe XVIII).

Pour ce qui est des résultats du temps de travail consacré par le scripteur au brouillon, nous obtenons les répartitions suivantes :

Expertise		Temps brouillon > temps copie	Temps brouillon = temps copie	Temps brouillon < temps copie
Elevée	6 <sup>ème</sup>	77.5 %	10 %	12.5 %
	3 <sup>ème</sup>	72.54 %	15.68 %	11.76 %
Intermédiaire	6 <sup>ème</sup>	70 %	17.5 %	12.5 %
	3 <sup>ème</sup>	86.79 %	5.66 %	7.54 %
Faible	6 <sup>ème</sup>	61.53 %	26.92 %	11.53 %
	3 <sup>ème</sup>	62.79 %	20.93 %	16.27 %

Tableau 13 : Répartition des scripteurs selon leur expertise et le temps de travail consacré au brouillon

Le brouillon apparaît comme un écrit pour lequel les scripteurs consacrent généralement un temps important. Pour les classes de sixième, 77.5 % des scripteurs d'expertise élevée (mode = 31), 70 % des scripteurs intermédiaires (mode = 28) et 61.53 % de ceux dont l'expertise est faible (mode = 16) mentionnent passer un temps plus important à travailler au brouillon que sur leur copie. 17.5 % des scripteurs intermédiaires et 26.92 % des scripteurs d'expertise faible indiquent allouer un temps équivalent entre brouillon et travail sur copie remise à l'enseignant. Seuls 10 % des scripteurs d'expertise élevée agissent de même. Les scripteurs n'accordant qu'une moindre partie du temps dont ils disposent au brouillon représentent 12.5 % des scripteurs d'expertise élevée et

intermédiaire. Les scripteurs d'expertise faible sont 11.53 % à préférer orienter un travail à l'occasion de la copie définitive plutôt qu'au brouillon.

En troisième, cette prééminence du temps de travail rédactionnel au brouillon supérieure à celui de la copie perdure mais de manière moins prononcée pour les scripteurs d'expertise élevée. Si elle prédomine toujours, se développe en parallèle un temps plus important accordé au travail sur la copie. 72.54 % des scripteurs d'expertise élevée (mode = 37) consacrent davantage de temps au brouillon, 15.68 % affichent un temps équivalent entre brouillon et copie et 11.76 % indiquent travailler préférentiellement sur leur copie plutôt qu'au brouillon.

Pour les scripteurs intermédiaires, au contraire, est constaté une accentuation du temps alloué à un travail au brouillon puisqu'ils sont 86.79 % à agir de la sorte et ne sont plus que 5.66 % à estimer passer autant de temps sur leur brouillon que sur leur copie et 7.54 % à utiliser un temps plus long sur la copie. Ces mêmes résultats en sixième étaient respectivement de 70 %, 17.5 % et 12.5 %.

Enfin pour les scripteurs d'expertise faible, une autre évolution se présente où le temps au brouillon supérieur à celui de la copie demeure relativement stable (62.79 %, mode = 27) et où une baisse d'un temps équivalent entre brouillon et copie (20.93 %) se dessine au profit d'une hausse d'un travail dont les ressources temporelles se manifestent par une écriture menée directement sur la copie. 16.27 % précisent passer plus de temps sur leur copie que sur leur brouillon.

De la sorte, le brouillon représente pour l'ensemble des scripteurs un écrit occupant une place importante au cours de la durée de la rédaction et dont le coût n'est pas négligeable pour celui qui le met en œuvre. Par ailleurs, le lien entre expertise du scripteur et temps passé au brouillon n'est pas établi de manière significative, mais présente seulement une tendance pour les classes de troisième,  $X^2(4) = 7.86, p > .05$  (annexe XIX).

Pour conclure, le brouillon s'apparente à un acte coûteux pour tous les scripteurs non pas tant par la réalisation d'un premier jet ou du document qu'il compose mais par le travail de retour sur le texte mené et le temps consacré par le scripteur.

### 1.1.3 Caractère public de l'acte

Les scripteurs des classes de sixième se positionnent à travers un caractère public du brouillon marqué : 65 % (mode = 26) des scripteurs d'expertise élevée, 55 % (mode = 22) d'expertise intermédiaire et 69.23 % (mode = 18) d'expertise faible estiment que leur enseignant a connaissance de leur réalisation ou non d'un brouillon. C'est au niveau des scripteurs d'expertise élevée et faible que ce facteur d'engagement se révèle plus fort. Cependant, aucun lien significatif n'est à relever entre degré d'expertise et estimation du caractère public de l'acte ( $X^2(2) = 1.679, p > .40$ ) (annexe XX).

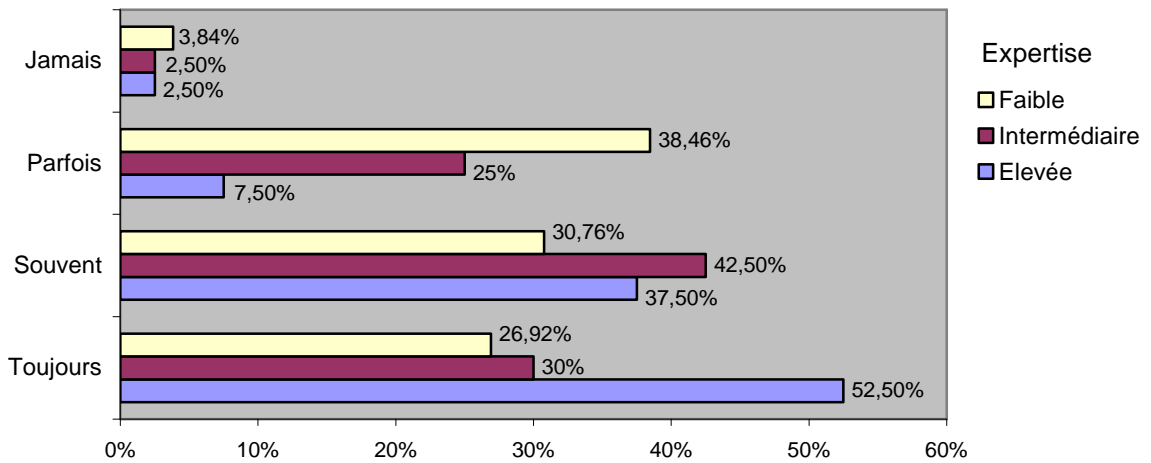
Chez les collégiens de troisième, cette même caractéristique ne se retrouve pas et nous assistons davantage à une position non manifestée entre caractère public ou privé. 43.39 % des scripteurs intermédiaires, 49.02 % des scripteurs d'expertise élevée et 53.48 % (mode = 23) des scripteurs d'expertise faible déclarent que leur enseignant sait s'ils réalisent ou non un brouillon, alors qu'ils sont respectivement 50.98 % (mode = 26), 56.60 % (mode = 30) et 46.51 % à déclarer que leur professeur ignore s'ils en produisent. Tout comme pour les scripteurs de sixième, aucun lien significatif entre expertise et caractère public ne ressort ( $X^2(2) = 0.981, p > .60$ ). Néanmoins, un lien statistiquement significatif se dégage entre le caractère public de l'acte et le niveau de scolarisation du scripteur ( $X^2(1) = 4.795, p < .03$ ) (annexe XX).

En conclusion, l'aspect public peut être retenu comme facteur d'engagement pour les scripteurs de sixième et non véritablement pour ceux de troisième car ambigu.

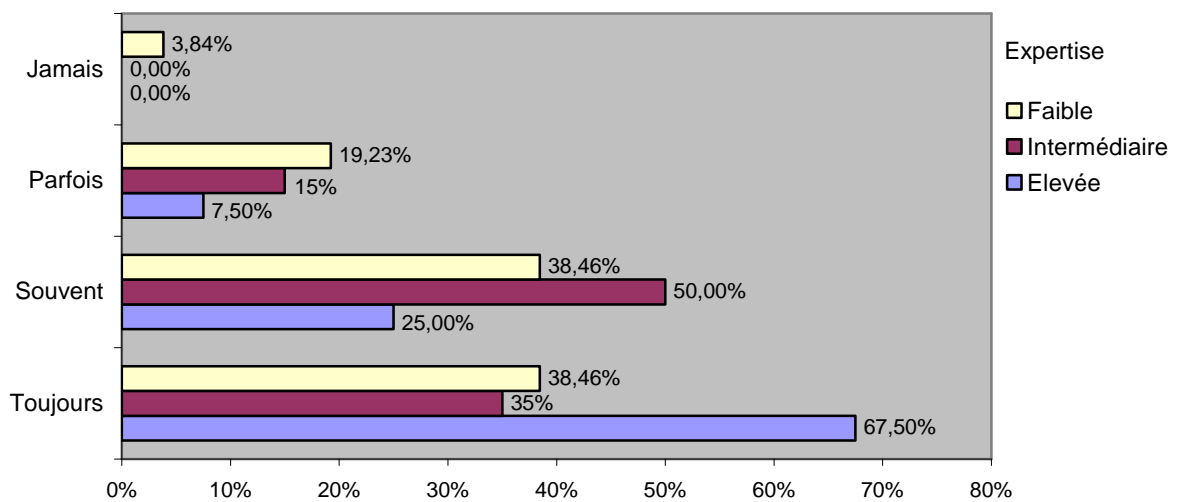
### 1.1.4 Répétition et stabilisation de l'acte

#### - Elèves de sixième

En ce qui concerne la stabilisation du comportement de production de brouillon, les différents degrés d'expertise se caractérisent par une constance de production particulière ainsi qu'une spécificité dans la mise en œuvre d'interventions au brouillon.



Graphique 1 : Répartition des scripteurs de sixième selon leur expertise et la régularité déclarée de production de brouillons



Graphique 2 : Répartition des scripteurs de sixième selon leur expertise et la régularité déclarée de corrections menées au brouillon

En sixième, les scripteurs d'expertise élevée se caractérisent par une production de brouillons régulière : 52.50 % d'entre eux (mode = 21) déclarent « toujours » en produire et 37.5 % « souvent ». Les scripteurs d'expertise élevée dont la production de brouillon est absente ou aléatoire ne forment qu'un groupe minoritaire et à la marge (2.5 % déclarent ne jamais produire un brouillon et 7.5 % parfois). Cette considérable régularité de réalisation de brouillon se double de pratiques correctives constantes. 67.5 % (mode = 27) des scripteurs d'expertise élevée mentionnent toujours effectuer des modifications et dans une moindre mesure souvent (25 %). Ils ne sont que 7.5 % à déclarer le corriger parfois. Aucun scripteur indique ne pas intervenir sur sa production.

Les scripteurs intermédiaires se distinguent des premiers par un recours au brouillon moins stable, même s'il demeure un acte habituel. 42.5 % (mode = 17) précisent

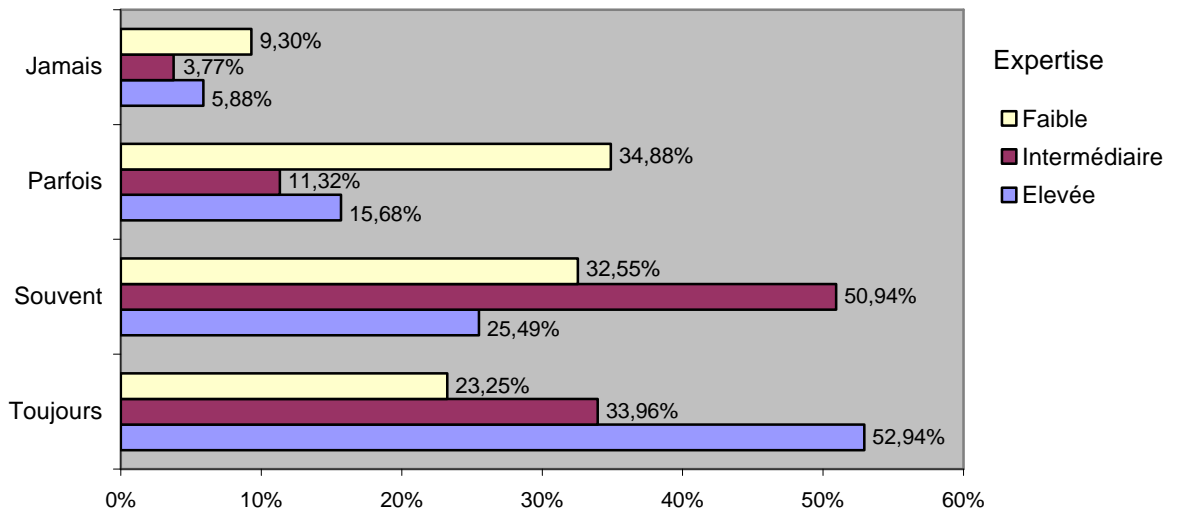
réaliser souvent un brouillon, 30 % toujours et 25 % parfois. A ce niveau d'expertise inférieur, un abaissement de la régularité de la pratique de brouillon est constaté. Si l'automatisme de la production de brouillon les caractérise de façon moindre, il reste malgré tout un écrit sur lequel ils reviennent et modifient leur texte. Le retour sur le texte par une intervention modificatrice reste de mise. 50 % (mode = 20) mentionnent souvent corriger leur brouillon et 35 % toujours. 15 % n'interviennent que parfois et aucun, jamais.

Les scripteurs d'expertise faible forment quant à eux, le groupe de scripteurs défini par les pratiques les plus fragiles de brouillon. 38.46 % (mode = 10) déclarent en réaliser parfois, 30.76 % souvent, 26.92 % toujours et 3.84 % jamais. Le brouillon n'est donc pas une pratique fortement ancrée, voire même plutôt peu ordinaire puisque préférentiellement mise en œuvre occasionnellement. Néanmoins, cette faible régularité se couple de pratiques correctives présentes dans ces écrits lorsqu'ils sont produits. 38.46 % mentionnent intervenir toujours et souvent (mode = 10). Seuls 19.23 % de ces scripteurs indiquent ne modifier leur brouillon que parfois et 3.84 % jamais.

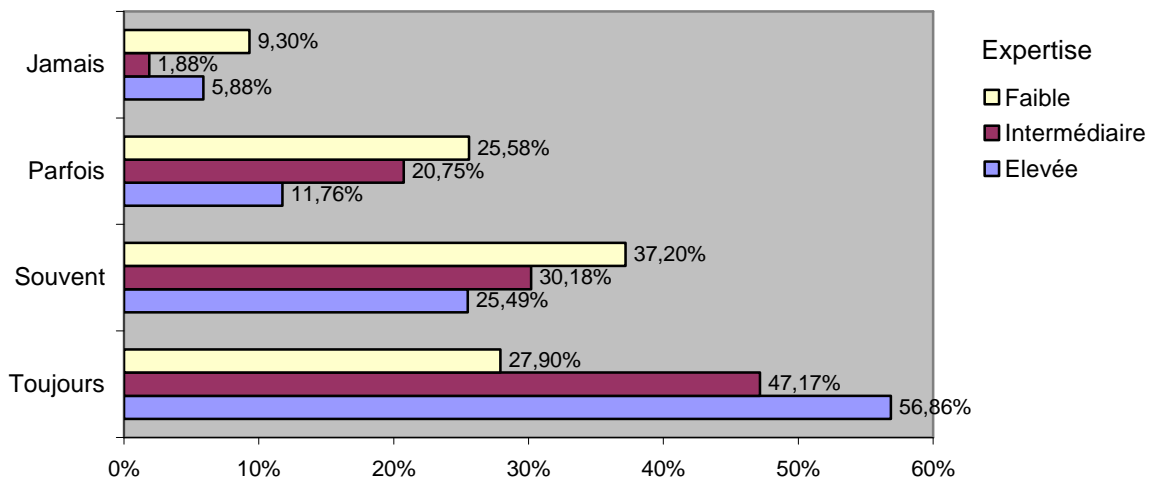
Globalement, en s'intéressant à la répétition des pratiques de brouillons, une observation se démarque : un effritement au fur et à mesure que le degré d'expertise s'abaisse. Les scripteurs d'expertise élevée se caractérisent par une production de brouillon systématique, ceux dont l'expertise est intermédiaire souvent et enfin ceux dont l'expertise est faible parfois. Un test du Chi deux d'indépendance appliqué aux variables expertise et répétition de l'acte pour ses modalités « toujours », « souvent » et « parfois » met en exergue un lien significatif ( $X^2(4) = 11.70, p < .02$ ) entre l'expertise et la répétition du brouillon (annexe XXI). Compte tenu des faibles effectifs théoriques (<5) de la modalité « jamais » ne permettant pas la réalisation de ce test, nous l'avons exclu. Nous n'avons pas pu calculer un Chi deux d'indépendance entre l'expertise et la répétition du retour sur le texte en sixième car plusieurs effectifs théoriques étaient inférieurs à 5.

#### - Elèves de troisième

Pour les scripteurs de troisième, le recours au brouillon et la régularité des modifications qui y sont apportées reflètent à nouveau une répartition inégale et particulière selon les degrés d'expertise :



Graphique 3 : Répartition des scripteurs de troisième selon leur expertise et la régularité déclarée de production de brouillons



Graphique 4 : Répartition des scripteurs de troisième selon leur expertise et la régularité déclarée de corrections menées au brouillon

Pour les scripteurs d'expertise élevée, leurs pratiques de brouillon demeurent des plus régulières et s'accompagnent ordinairement d'un travail correctif. La production de brouillon se traduit par une mise en œuvre constante, revêtant une forme d'habitude puisqu'à 52.94 % (mode = 27) ils indiquent en produire toujours et à 25.49 % souvent. Ils sont 15.68 % à en réaliser parfois et 5.88 % jamais. En comparaison des scripteurs de même degré d'expertise et de niveau de scolarisation inférieur, une érosion de la régularité de production de brouillon est notée.

Les scripteurs d'expertise élevée se définissent également à travers un important travail correctif mené au brouillon puisque 56.86 % d'entre eux déclarent intervenir toujours (mode = 29) et 25.49 % souvent. L'absence de retour sur le texte ou effectué parfois se développe en parallèle et ce, bien qu'elle ne recouvre qu'une faible

partie de l'échantillon : 11.76 % expriment intervenir parfois et 5.88 % jamais. Là encore, avec un niveau de scolarisation supérieur, l'habitude de modification du scripteur au brouillon s'estompe pour devenir plus aléatoire, bien que tout de même présente.

Les scripteurs intermédiaires se placent aussi bien dans une pratique assidue de brouillon où les productions « toujours » et « souvent » définissent respectivement 33.96 % et 50.94 % (mode = 27) des pratiques. Ceux présentant des aspects un peu moins systématiques sont 11.32 % à n'en réaliser que parfois et 3.77 % jamais. C'est alors, qu'en passant à un degré d'expertise moindre, une dégradation quant à la constance de la répétition de l'acte de brouillon est constatée.

Leurs interventions au brouillon sont habituelles et concomitantes puisque 47.17 % (mode = 25) disent corriger leur texte toujours et 30.18 % souvent. 20.75 % estiment modifier leur écrit intermédiaire parfois et 1.88 % jamais. Vis-à-vis des scripteurs de même expertise de sixième, un effet double s'opère. D'un côté s'observe un renforcement des pratiques correctives systématiques et d'un autre, le renforcement d'absence d'intervention ou d'interventions minimales par des modifications manifestées plus que parfois, voire jamais.

Les scripteurs d'expertise faible se spécifient à leur tour. Si la réalisation de brouillon est un acte de tendance régulière, cette particularité devient moins nette pour ces derniers qui cumulent à la fois un ensemble de pratiques de brouillons régulières et non régulières. Ils se situent, dans des proportions sensiblement identiques entre une réalisation de brouillon prenant forme souvent (32.55 %) et intervenant parfois (34.88 %, mode = 15). Par ailleurs, ils sont 23.25 % à en effectuer toujours et 9.30 % jamais. Cette répartition similaire entre des pratiques constantes et variables fait état d'une répétition de l'acte inférieure à celle rencontrée précédemment. C'est alors que par un degré d'expertise inférieur, un affaiblissement de la régularité de l'accomplissement de brouillons est observé. Cela signifie conjointement une stabilité de l'acte plus fragile et moins ancrée. Face aux scripteurs de sixième, ils ne présentent pas véritablement de variation.

Leurs interventions au brouillon laissent également constater une certaine variabilité dans leur mise en œuvre et indiquent par là même une manifestation d'interventions peu fixe mais davantage dépendante et aléatoire. 27.90 % corrigent leur brouillon toujours ; 37.20 % souvent (mode = 16), 25.58 % parfois et 9.30 % jamais. Tout



comme pour la régularité du recours au brouillon, la constance des modifications apportées se voit réduite pour les scripteurs de troisième par rapport à ceux de sixième.

L'ensemble des résultats afférents aux différences de répétition des pratiques de brouillon et de retour sur le texte laisse constater un effet significatif de l'expertise sur la régularité de réalisation d'écrits intermédiaires ( $X^2(4) = 18.04, p < .01$ ), et non sur la répétition des retours sur le texte ( $X^2(4) = 8.10, p > .05$ ) (annexe XXI).

Si des variations entre les classes de sixième et de troisième ont pu transparaître, aucun lien statistiquement significatif ne se dégage pour la répétition du brouillon ( $X^2(3) = 1.753, p > .60$ ) ou du retour sur le texte ( $X^2(2) = 2.329, p > .30$ ) (annexe XXI).

## 1.2 Rédaction, brouillon et aspects problématiques

### 1.2.1 Elèves de sixième, expertise et aspects problématiques de l'acte

Expertise	Appréciation rédaction	Difficulté rédaction	Appréciation brouillon	Difficulté brouillon	Difficulté retour texte
Elevée	6,32	6,77	<b>5,8</b>	7,37	6
Intermédiaire	<b>5,77</b>	<b>5,32</b>	6,2	6,8	<b>5.69</b>
Faible	<b>5,46</b>	<b>4,80</b>	<b>5,26</b>	6,46	<b>5.02</b>

Tableur 14 : Moyennes relatives à l'appréciation de la rédaction et du brouillon ainsi que des difficultés associées chez les scripteurs de sixième selon l'expertise

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une appréciation positive ou des facilités. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras indiquent un positionnement problématique

En ce qui concerne l'acte réactionnel, celui-ci revêt un caractère problématique pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible de sixième à la fois du point de vue motivationnel et des difficultés qu'il engendre. L'aspect problématique est plus fortement marqué chez les scripteurs d'expertise faible. En effet, ceux dont l'expertise est intermédiaire présentent une moyenne de 5.77 relative à l'appréciation portée sur l'activité rédactionnelle. Ce score est établi à 5.46 pour les scripteurs d'expertise faible. Le caractère problématique est d'autant plus renforcé lorsque sont prises en considération les difficultés suscitées par la tâche rédactionnelle. La moyenne est de 5.32 pour les scripteurs intermédiaires et 4.80 pour ceux dont l'expertise est faible. En ce qui concerne les

scripteurs d'expertise élevée, l'exercice de production de texte ne présente aucun aspect problématique pour l'appréciation et pour les difficultés (moyennes de 6.32 et de 6.77).

Par ailleurs, une autre observation laisse apercevoir que plus le degré d'expertise s'affaiblit et plus l'aspect problématique se renforce. A ce sujet, une Anova pointe un effet significatif de l'expertise sur les difficultés rédactionnelles éprouvées ( $F(2,105) = 11.365, p < .001$ ) (annexe XXII). Les tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak, Newman-Keuls et de Dunnett (bilatéral) révèlent une distinction significative au seuil .05 des scripteurs d'expertise élevée vis-à-vis des deux autres groupes. Scripteurs intermédiaires et d'expertise faible ne présentent pas cette même distinction. Aucun effet similaire ne ressort pour l'appréciation de la rédaction ( $F(2,105) = 1.333, p > .20$ ) (annexe XXII).

Le brouillon se présente également comme un acte problématique. Pour les scripteurs d'expertise élevée et faible, son caractère problématique est établi sur la base des motivations. Cette caractéristique est davantage marquée pour les scripteurs d'expertise faible que pour ceux dont l'expertise est élevée avec des moyennes respectives de 5.26 et 5.8. Les scripteurs intermédiaires, ne font pas état de telles caractéristiques puisqu'ils n'accordent pas d'aspect problématique d'ordre motivationnel au brouillon (moyenne de 6.2). Cette position, proche de la valeur critique, ne permet pas d'affirmer un caractère fortement non problématique, mais plutôt une dominante non problématique. Les moyennes enregistrées ne présentent pas d'effet significatif de l'expertise ( $F(2,105) = 0.995, p > .30$ ) (annexe XXII).

Pour ce qui concerne l'aspect problématique du brouillon à partir des difficultés d'exécution, aucun scripteur de sixième ne fait état d'une pareille spécificité. Les moyennes s'établissent à 7.37 pour les scripteurs d'expertise élevée, 6.8 pour les intermédiaires et 6.46 pour ceux dont l'expertise est faible. Se retrouvent des scores s'affaiblissant au fur et à mesure que le degré d'expertise s'amenuise sans pour autant que soit vérifié un effet significatif de l'expertise ( $F(2,105) = 1.720, p > .10$ ) (annexe XXII).

Il en va de même pour les difficultés éprouvées par le scripteur lors d'un retour sur le texte. Les scripteurs d'expertise élevée présentent la moyenne la plus haute avec un résultat de 6, les scripteurs intermédiaires de 5.69 et ceux dont l'expertise est faible de 5.02. Ces résultats indiquent en outre, un aspect problématique à partir des difficultés engendrées par des interventions au brouillon pour les scripteurs intermédiaires et

d'expertise faible. Une fois encore, il est impossible de conclure à l'existence d'un effet significatif de l'expertise sur les moyennes obtenues mais plutôt d'une tendance ( $F(2,105) = 2.635, p > .05$ ) (annexe XXII).

### 1.2.2 Elèves de troisième, expertise et aspects problématiques de l'acte

Expertise	Appréciation rédaction	Difficulté rédaction	Appréciation brouillon	Difficulté brouillon	Difficulté retour texte
Élevée	6,92	6,90	<b>5,90</b>	7,41	6,52
Intermédiaire	<b>5,86</b>	<b>5,49</b>	6,15	6,45	<b>5,54</b>
Faible	<b>5,11</b>	<b>4,62</b>	<b>4,95</b>	<b>5,53</b>	<b>5,03</b>

Tableur 15 : Moyennes relatives à l'appréciation de la rédaction, du brouillon et les difficultés associées chez les scripteurs de troisième selon l'expertise

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une appréciation positive ou des facilités. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras indiquent un positionnement problématique

Pour les scripteurs de troisième, une tendance similaire à celle des scripteurs de sixième en ce qui concerne l'aspect problématique mis en exergue par l'activité rédactionnelle, le brouillon et le retour sur le texte est constatée et s'exprime de manière plus prononcée.

La tâche d'écriture apparaît problématique pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible par son aspect motivationnel ou en raison des difficultés concomitantes. Le premier angle déterminant le caractère problématique de la rédaction (l'appréciation) est évalué par une moyenne de 5.86 pour les scripteurs intermédiaires et de 5.11 pour ceux dont l'expertise est faible. Le second (les difficultés) entraîne respectivement des moyennes de 5.49 et 4.62. Quant aux scripteurs d'expertise élevée, la rédaction ne revêt aucun caractère problématique pour son appréciation (résultat de 6.92) et la difficulté (moyenne de 6.90).

Se forme en fonction du degré d'expertise, un lien significatif où plus l'expertise diminue et plus l'aspect problématique augmente. Cela aussi bien à partir des motivations pour la rédaction ( $F(2,146) = 11.473, p < .001$ ) que des difficultés présentées par cette tâche ( $F(2,146) = 21.091, p < .001$ ). Pour le premier, les tests de Fisher LSD et de Newman-Keuls marquent une différence au seuil .05 entre chaque groupe de scripteurs et les tests de Tukey HSD, Bonferroni, Dunn-Sidak et de Dunnett (bilatéral) entre les

scripteurs d'expertise élevée et intermédiaire puis entre scripteurs d'expertise élevée et faible. Quant au caractère problématique basé sur les difficultés apportées, l'ensemble des tests déterminent des différences significatives entre chaque groupe de scripteurs.

L'absence d'aspect problématique pour la réalisation d'un brouillon se retrouve chez les scripteurs intermédiaires. La moyenne en relation avec l'appréciation est de 6.15 et les difficultés ressenties : 6.45. Des difficultés émergent toutefois, lorsqu'ils sont amenés à opérer un retour sur le texte, le score s'établit alors à 5.54.

Les scripteurs d'expertise élevée et faible se distinguent des scripteurs intermédiaires sur ce point des aspects problématiques au brouillon. Ceux dont l'expertise est élevée présentent cet écrit sous un angle problématique à partir des motivations qui le président (moyenne de 5.90) et non pas des difficultés éprouvées par sa production (moyenne de 7.41) ou d'un éventuel retour sur le texte (moyenne de 6.52).

Les scripteurs d'expertise faible pointent un aspect problématique du brouillon. Il se fonde sur les motivations (moyenne de 4.95) et sur les difficultés qu'un tel écrit entraîne pour être mené (moyenne de 5.53). Un autre aspect problématique s'y cumule et se place en rapport avec les difficultés d'un retour sur le texte (moyenne de 5.03).

Tout comme il en prévalait pour l'activité rédactionnelle, les moyennes concernant le brouillon affichent une érosion des scores au fur et à mesure que le degré d'expertise s'abaisse. Si un lien statistique n'est pas significatif en ce qui concerne l'appréciation du scripteur sur le brouillon ( $F(2,146) = 2.539, p > .08$ ), il ressort pour les difficultés en rapport avec sa réalisation ( $F(2,146) = 8.973, p < .001$ ) (annexe XXIII). Chaque groupe présente aux tests de Fisher LSD et de Newman-Keuls une différence au seuil de .05. Le lien établi entre expertise et aspect problématique de l'acte se retrouve pour le retour sur le texte ( $F(2,146) = 9.739, p < .001$ ) (annexe XXIII). Les tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak et de Newman-Keuls mettent en évidence des différences au seuil .05 entre scripteurs d'expertises élevée et faible et entre scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire. Aucune différence significative n'est annoncée entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible.

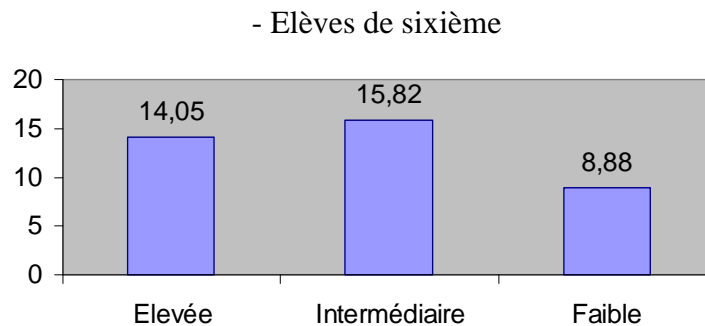
### *1.3 Résumé des résultats*

- L'expression d'un sentiment de liberté mitigé en sixième et fortement marqué en troisième qui ne dépend pas des conditions situationnelles induites.
- Une situation engageante pour les scripteurs de sixième basée sur les facteurs : conséquences, coût de l'acte à travers le retour sur le texte (excepté pour les scripteurs d'expertise élevée), le temps passé à travailler sur le brouillon, le caractère public, la répétition du brouillon pour les scripteurs d'expertise élevée et intermédiaire, la répétition du retour sur le texte pour l'ensemble des groupes de scripteurs.
- Une situation engageante pour l'ensemble des scripteurs de troisième par : le sentiment de liberté, coût de l'acte (temps dévolu à la réalisation d'un brouillon) et la répétition du travail correctif. Pour les scripteurs d'expertise élevée et intermédiaire s'ajoute la répétition de réalisation de brouillons ; pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible, le coût de l'acte (retour sur le texte) et enfin pour ceux dont l'expertise est faible, le coût de l'acte par la production de brouillon et le caractère public.
- La rédaction présente un caractère problématique d'ordre motivationnel et à partir des difficultés qu'elle engendre pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible de sixième et de troisième. Elle demeure non problématique pour les scripteurs d'expertise élevée des deux niveaux de scolarisation.
- Le brouillon se révèle problématique sur la base des motivations pour les scripteurs d'expertise élevée et faible de sixième et troisième. Il est problématique par les difficultés qu'il amène uniquement pour les scripteurs d'expertise faible de troisième
- Le retour sur le texte se définit par un caractère problématique selon les difficultés pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible de sixième et troisième.

## 2 Les effets comportementaux

### 2.1 Rôle de l'expertise dans la manifestation des effets comportementaux

#### 2.1.1 Lien entre comportement et expertise



Graphique 5 : Nombre moyen global de ratures observé par brouillon selon l'expertise des scripteurs de sixième

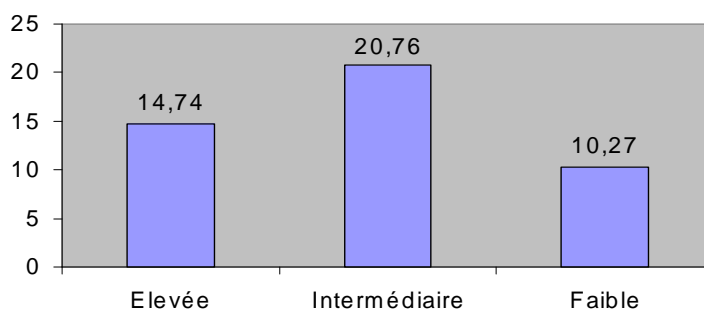
Par l'établissement du nombre moyen de ratures contenu dans les brouillons des scripteurs de sixième, les intermédiaires se distinguent des autres par un résultat plus important : 15.82 ratures en moyenne par brouillon. Viennent ensuite les scripteurs d'expertise élevée avec un total de 14.05 corrections. Et enfin, les scripteurs d'expertise faible constituent le groupe du plus faible nombre avec un score de 8.88 retouches portées.

Ces différentes moyennes laissent présager une distinction des différents groupes de scripteurs quant à la manifestation des corrections menées au cours du brouillon par une influence du degré d'expertise. Une analyse de la variance à un facteur (Anova) a été appliquée. Il apparaît un effet significatif du degré d'expertise du scripteur pour les classes de sixième ( $F(2,100) = 3.386, p < .04$ ) (annexe XXIV) et admet donc une différence significative entre les moyennes des ratures relevées. Face à ce résultat, les tests de Tukey HSD, Bonferroni, Dunn-Sidak et de Dunnett (bilatéral) pointent une distinction significative au seuil .05 entre les groupes de scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Les tests de Fisher LSD et de Newman-Keuls font également apparaître une différence au seuil .05 entre les moyennes des scripteurs d'expertise élevée et faible. En revanche, pour l'ensemble des tests mentionnés, aucune différence significative n'est établie entre scripteurs d'expertise intermédiaire et élevée.

En conséquence, l'hypothèse 1 se voit confirmée en ce qui concerne les scripteurs de sixième pour lesquels, les effets comportementaux au brouillon sont guidés et

distingués selon l'expertise. En corollaire, les scripteurs d'expertise faible se définissent par des effets comportementaux moindres vis-à-vis des scripteurs d'expertise intermédiaire et élevée. Ces derniers incarnent les deux groupes pour lesquels les effets comportementaux sont les plus importants. Ainsi, les hypothèses 1(1) et 1(3) postulant l'existence de comportements de ratures plus nombreux chez les scripteurs intermédiaires et les moins nombreux chez les scripteurs d'expertise faible trouvent une justification empirique. L'hypothèse 1(2) mentionnant la présence d'effets comportementaux de façon moindre pour les scripteurs d'expertise élevée vis-à-vis des scripteurs intermédiaires n'est en revanche pas soutenue statistiquement par les résultats puisqu'ils se distinguent sur ce point des scripteurs d'expertise faible et non pas des scripteurs intermédiaires.

- Elèves de troisième



Graphique 6 : Nombre moyen de ratures (tous types de ratures confondus) observées par brouillon selon le degré d'expertise des scripteurs de troisième

Ces premiers éléments d'informations permettent d'observer des variations au vu du nombre moyen de corrections effectué par les scripteurs de troisième en fonction de leur degré d'expertise. Les scripteurs intermédiaires se présentent comme étant ceux qui produisent le plus de corrections avec une moyenne de 20.76 ratures par brouillon. Ils sont suivis par les scripteurs d'expertise élevée avec une moyenne de 14.74 corrections et enfin par les scripteurs d'expertise faible avec une moyenne de 10.27 interventions. C'est alors qu'en termes de ratures manifestées, les scripteurs intermédiaires se détachent des autres groupes de scripteurs par leurs interventions en en présentant un nombre moyen plus élevé.

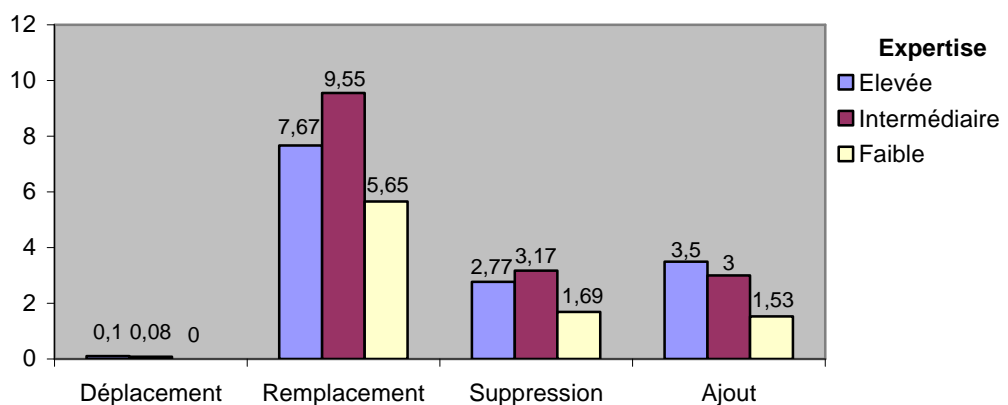
Une Anova permet justement de conclure à un effet significatif de l'expertise sur les interventions réalisées à l'occasion du brouillon ( $F(2,117) = 8.665, p < .001$ ) (annexe XXIV). En complément, l'application des tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak, Newman-Keuls et Dunnett (bilatéral) affinent ce premier résultat et

convergent pour indiquer que les scripteurs intermédiaires se distinguent significativement au seuil .05 par leurs effets comportementaux des deux autres types de scripteurs lorsque l'on s'attache à l'étude globale des ratures menées. Toutefois, les scripteurs d'expertises faible et élevée ne diffèrent pas significativement les uns des autres au vu de ces mêmes comportements.

En conclusion, l'hypothèse 1 faisant état d'une influence de l'expertise du scripteur est donc à nouveau confirmée. Ainsi, pour ce niveau de scolarisation, l'expertise du scripteur a un impact significatif quant à la manifestation de ratures. Les scripteurs intermédiaires sont ceux qui produisent le plus grand nombre d'effets comportementaux. Les scripteurs d'expertises élevée et faible, ne se distinguant pas significativement, se définissent comme les groupes où les manifestations comportementales sont les plus faibles. De la sorte, les hypothèses 1(1), 1(2) et 1(3) se voient attestées pour ce qui est du comportement de rature plus important chez les scripteurs intermédiaires, de façon moindre chez ceux dont l'expertise est élevée et de la manière la moins importante chez ceux dont l'expertise est faible, sans qu'il y ait toutefois une distinction entre ces deux derniers groupes de scripteurs.

### 2.1.2 Distinction des effets comportementaux selon le type de ratures et effet de l'expertise

#### - Spécificités des élèves de sixième



Graphique 7 : Nombre moyen de ratures observé selon le type de ratures et l'expertise des scripteurs de sixième



En s'attachant à une étude globale des ratures manifestées au brouillon, les scripteurs intermédiaires se détachent des autres par un nombre de corrections plus élevé. Inclure une distinction selon le type de rature laisse place à une nuance. En effet, si la prépondérance des scripteurs intermédiaires au vu du nombre de ratures observé, se retrouve lors des remplacements et suppressions, elle s'efface quelque peu dès que l'on s'intéresse aux déplacements et ajouts.

Il est observé 9.55 remplacements pour les scripteurs intermédiaires tandis que ce score s'établit à 7.67 pour les scripteurs d'expertise élevée et 5.65 pour ceux dont l'expertise est faible. Ou encore, en ce qui concerne les suppressions, les scripteurs intermédiaires se distinguent des autres par une moyenne plus élevée : 3.17 suppressions par brouillon alors qu'elle est de 2.77 pour les scripteurs d'expertise élevée et de 1.69 pour les scripteurs d'expertise faible.

Le cas des ajouts et déplacements se particularise de cette constatation puisque pour ces ratures, les scripteurs d'expertise élevée prennent la tête avec une moyenne de 0.10 déplacements et 3.5 ajouts par brouillon. Ces valeurs sont respectivement de 0.08 et 3 pour les scripteurs intermédiaires et de 0 et 1.53 pour les scripteurs d'expertise faible. Ainsi, selon le type de rature, scripteurs intermédiaires ou d'expertise élevée se distinguent de ceux dont l'expertise est faible par un nombre de corrections plus important.

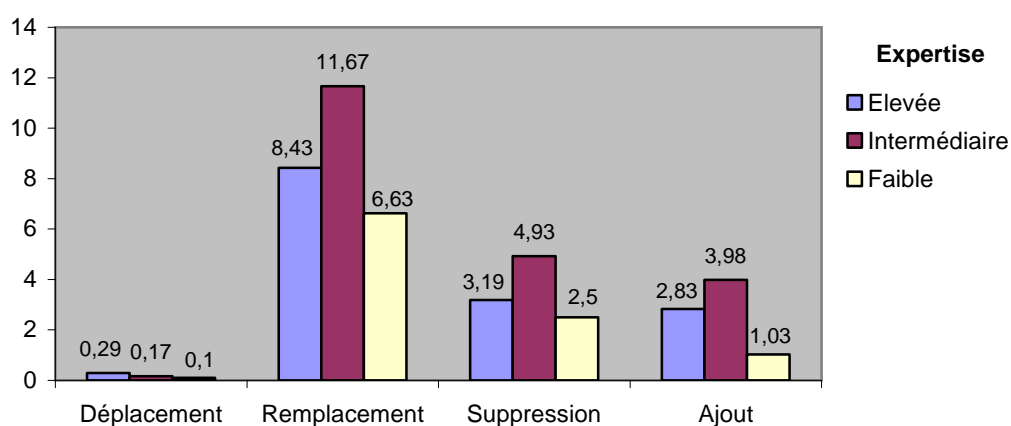
Une autre constante se retrouve cette fois-ci chez les scripteurs d'expertise faible. Ils se définissent, pour chaque type de rature, par le plus faible nombre de modifications portées. Quel que soit le type de rature étudié, leurs moyennes sont continuellement les plus basses.

Au vu de ces résultats, une Anova révèle un effet significatif de l'expertise du scripteur quant à la manifestation du nombre total de ratures contenu dans un brouillon ( $F(2,100) = 3.386, p < .04$ ). Ce même effet se retrouve pour les remplacements ( $F(2,100) = 3.061, p = .05$ ) et pour les ajouts ( $F(2,100) = 4.636, p < .02$ ). En revanche, aucun effet significatif de l'expertise n'est attesté lorsqu'il s'agit des déplacements ( $F(2,100) = 1.329, p > .20$ ) et des suppressions ( $F(2,100) = 1.844, p > .10$ ) (annexe XXV).

En complément de ces résultats, lorsque l'effet de l'expertise est révélé comme significatif dans le cas des remplacements, il apparaît par le biais des tests de Tukey HSD, Bonferroni, Fisher LSD, Newman-Keuls, Dunnett (bilatéral) et de Dunn-Sidak, une différence significative au seuil .05 entre les scripteurs d'expertise intermédiaire et

d'expertise faible. *A contrario*, aucune différence significative n'est attestée entre les scribes intermédiaires et d'expertise élevée puis entre ceux dont l'expertise est faible et ceux dont elle est élevée. Lorsqu'il s'agit des ajouts, les tests de Fisher LSD et Newman-Keuls convergent pour distinguer les scribes d'expertise faible à la fois vis-à-vis des scribes intermédiaires et d'expertise élevée. A l'opposé, aucune différence significative n'est mise en avant entre scribes intermédiaires et d'expertise élevée pour les ajouts.

#### - Spécificités des élèves de troisième



Graphique 8 : Nombre moyen de ratures observé selon le type de rature et l'expertise des scribes de troisième

Lorsque l'on s'attache à analyser plus en détail les manifestations comportementales des scribes de troisième au brouillon, force est de constater que si les scribes intermédiaires forment le groupe qui réalise le plus grand nombre de ratures, ils demeurent, lorsqu'une distinction des interventions selon le type de rature effectuée est appliquée, ceux qui présentent le plus grand nombre de corrections pour chaque type.

Sont relevés en moyenne 11.67 remplacements pour ces scribes contre 8.43 pour ceux dont l'expertise est élevée et 6.63 pour les scribes d'expertise faible ; 4.93 suppressions et respectivement 3.19 et 2.50 pour les autres groupes de scribes ; 3.98 ajouts alors que les moyennes pour ces ratures sont de 2.83 pour les scribes d'expertise élevée et de 1.03 pour ceux dont l'expertise est faible. Seuls les déplacements ne répondent pas à cette part prépondérante des scribes intermédiaires. Pour ce type de rature, les scribes d'expertise élevée se démarquent des autres avec 0.29 déplacement exprimé contre respectivement 0.17 et 0.10 pour les scribes intermédiaires et d'expertise faible.

Les scripteurs intermédiaires se distinguent donc à la fois par la moyenne globale de modifications effectuées mais aussi par leur représentation au sein de chaque type de rature (excepté pour les remplacements).

Les scripteurs d'expertise faible, quant à eux, se caractérisent par le plus faible nombre de ratures contenu dans un brouillon. Ils présentent, sur l'ensemble des corrections analysées, les moyennes les plus basses. Les effets comportementaux sont moins présents pour ces scripteurs en comparaison des autres.

Enfin, les scripteurs d'expertise élevée se qualifient par des effets comportementaux moindres que ceux des scripteurs intermédiaires mais aussi légèrement supérieurs à ceux observés chez les scripteurs d'expertise faible. Sauf pour le cas spécifique des déplacements. De la sorte, les scripteurs d'expertise élevée se situent à mi chemin entre les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. La particularité de leur comportement au brouillon se rapproche tantôt des moyennes des scripteurs intermédiaires comme observé pour les ajouts (moyenne de 2.83 pour les scripteurs d'expertise élevée et 3.98 pour les intermédiaires), tantôt de celles des scripteurs d'expertise faible pour les suppressions (3.19 pour les premiers et 2.50 pour les seconds).

Ainsi, quel que soit le type d'intervention, les scripteurs d'expertise faible sont ceux qui corrigent le moins, les scripteurs intermédiaires, ceux qui manifestent le plus grand nombre de corrections au brouillon et ceux dont l'expertise est élevée constituent un groupe au carrefour entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Les résultats obtenus révèlent un effet de l'expertise du scripteur sur l'ensemble des manifestations comportementales ( $F(2,117) = 8.665, p < .001$ ) mais aussi et plus particulièrement sur des ratures telles que les remplacements ( $F(2,117) = 6.079, p < .01$ ), les suppressions ( $F(2,117) = 5.253, p < .01$ ) et les ajouts ( $F(2,117) = 7.067, p < .01$ ). Le cas des déplacements constitue une particularité : aucun effet de l'expertise n'apparaît ( $F(2,117) = 1.313, p > .20$ ) (annexe XXVI).

Relativement aux remplacements, les tests de Tukey HSD, Bonferroni et Dunn-Sidak pointent à un seuil de risque de .05 une différence entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Au même seuil de risque, les tests de Fisher LSD, Dunnett (bilatéral) et Newman-Keuls apportent un complément et déterminent des différences significatives à la fois entre scripteurs intermédiaires et scripteurs d'expertise faible mais aussi entre

scripteurs intermédiaires et scripteurs d'expertise élevée. L'analyse des différences entre scripteurs d'expertise élevée et faible étant non significative.

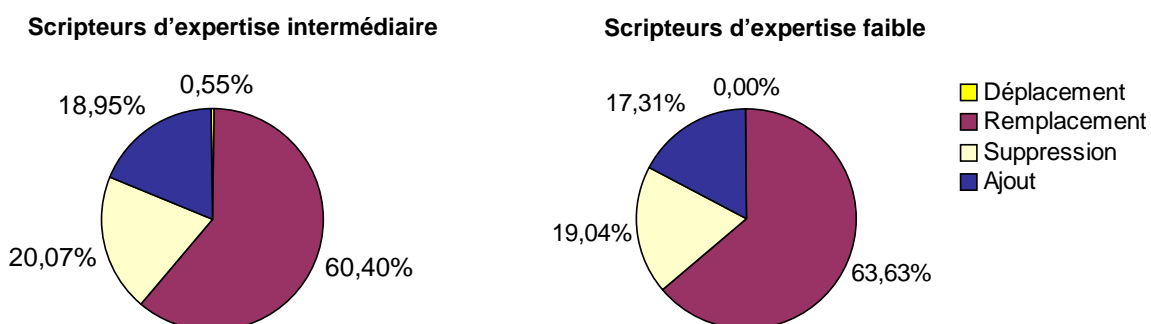
Pour les suppressions, les tests mentionnés (excepté de Bonferroni et Dunn-Sidak) indiquent une différence significative entre les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée puis entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Là encore, la différence entre scripteurs d'expertise élevée et faible n'est pas significative.

Pour les ajouts, cette différence des scripteurs intermédiaires vis-à-vis des autres groupes de scripteurs laisse place à une distinction concernant les scripteurs d'expertise faible. Les tests de Tukey HSD, Bonferroni, Dunn-Sidak et Dunnett (bilatéral) mentionnent une différence entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Les tests de Fisher LSD, Newman-Keuls soulèvent, outre la distinction des scripteurs intermédiaires et d'expertise faible, une différence entre scripteurs d'expertise élevée et faible. Aucune différence significative entre scripteurs d'expertise élevée et intermédiaire n'est constatée.

### 2.1.3 Expertise, impact des comportements et coût de l'acte associé

#### - Caractéristiques des élèves de sixième

Lorsque la répartition des ratures est effectuée selon le type et le degré d'expertise des scripteurs de sixième, il ressort que les scripteurs d'expertise élevée se distinguent des scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. En effet, ces deux derniers groupes présentent une certaine homogénéité.



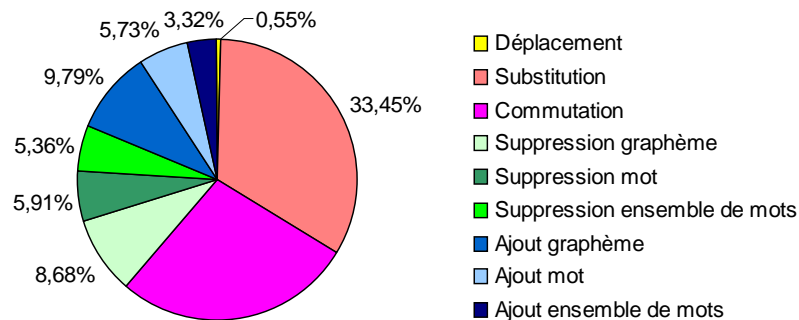
Graphique 9 : Répartition des interventions au brouillon par les scripteurs d'expertises intermédiaire et faible de sixième

Parmi les ratures observées, les remplacements forment la correction la plus usuelle avec 60.62 % des opérations des scripteurs intermédiaires et 63.63 % des scripteurs

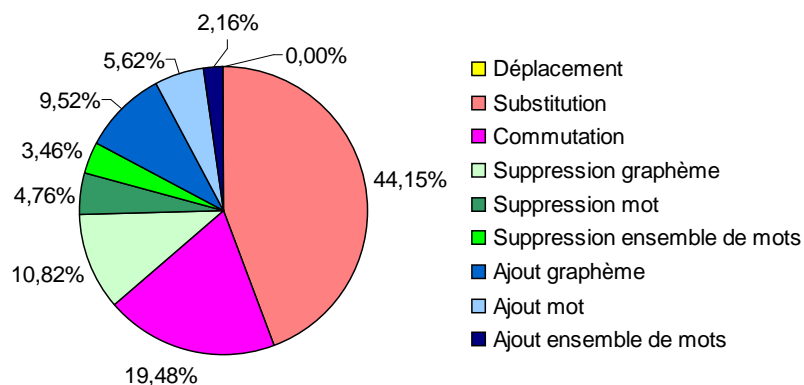
d'expertise faible. Viennent ensuite les suppressions avec 19.96 % des ratures réalisées par les scripteurs intermédiaires et 19.04 % pour ceux dont l'expertise est faible puis les ajouts dont la part respective est de 18.85 % pour les premiers et de 17.31 % pour les seconds. Les déplacements forment une intervention d'exception du corpus puisqu'ils occupent seulement 0.55 % des modifications des scripteurs intermédiaires et sont totalement absents pour les scripteurs d'expertise faible. Il est alors possible de caractériser et hiérarchiser selon leur importance, les ratures sous la forme d'une suite :

Remplacement>Suppression>Ajout>Déplacement

En poursuivant une analyse plus pointue des ratures, nous pouvons observer que sous l'apparente similarité des types de corrections manifestées par les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible, ces mêmes groupes se distinguent aussi selon la part de ratures établie, selon le coût cognitif qui lui est associé.



Graphique 10 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise intermédiaire de sixième



Graphique 11 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise faible de sixième

Par cette décomposition, il est possible d'observer les interventions concernant préférentiellement des corrections orthographiques ou parant un oubli tel les substitutions, les ajouts et suppressions de graphèmes en opposition à des ratures faisant preuve d'un

travail sur le contenu du texte, comme les ajouts et suppressions de mot ou d'ensemble de mots ou encore des commutations (Fabre, 1990, 2002).

A ce sujet, les scripteurs d'expertise faible, en comparaison des scripteurs intermédiaires, présentent davantage de corrections liées à un niveau orthographique par une prépondérance des opérations de substitution (44.15 % de l'ensemble des modifications répertoriées contre 33.45 % pour les scripteurs intermédiaires). Cette caractéristique se retrouve également à travers les suppressions de graphèmes (10.82 % pour les premiers et 8.68 % pour les seconds). En revanche, aucune distinction n'est à relever pour les ajouts de graphèmes (respectivement 9.52 % et 9.79 %).

Ainsi ce sont 64.50 % des ratures présentes dans les brouillons des scripteurs d'expertise faible qui se caractérisent par une nature orthographique. Ce même taux n'atteint que 51.94 % chez les scripteurs intermédiaires. Nous pouvons dès lors noter un travail centré sur des interventions impactant l'orthographe plutôt qu'un travail sur le contenu du texte pour les scripteurs d'expertise faible.

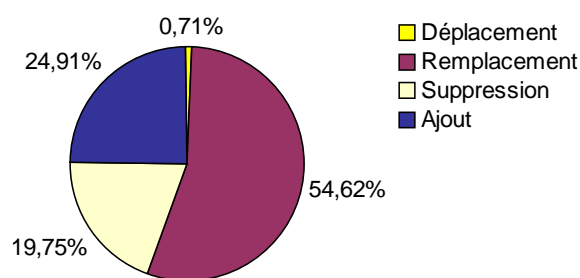
Les corrections relatives à un travail sur le fond du texte sont appréciées tout d'abord à partir des déplacements. Les scripteurs intermédiaires ont produit ce type de ratures tandis qu'il est totalement absent de l'ensemble du corpus des scripteurs d'expertise faible. Ensuite sont analysées les commutations. Elles regroupent 27.17 % des opérations de ratures des scripteurs intermédiaires et 19.48 % des scripteurs d'expertise faible. Les suppressions de mots représentent 5.91 % des modifications apportées par les scripteurs intermédiaires et 4.76 % par ceux dont l'expertise est faible. De la même manière, les suppressions d'ensemble de mots regroupent 5.36 % pour le premier groupe et 3.46 % pour le second. Pour ces trois types de ratures, les deux groupes de scripteurs se distinguent l'un de l'autre par une prépondérance des actions des scripteurs intermédiaires portant sur le contenu du texte contrairement aux scripteurs d'expertise faible caractérisés pour ce même travail par des interventions moindres.

En revanche, pour les ajouts de mots et d'ensembles de mots, les résultats ne font pas état d'une importante distinction entre les deux groupes mais pointent une similarité. Les modifications d'ajouts se décomposent par un taux de 5.73 % d'ajouts de mots pour les scripteurs intermédiaires et de 5.62 % pour les scripteurs d'expertise faible. Ces scores sont respectivement de 3.32 % et de 2.16 % pour les ajouts d'ensembles de mots. Ainsi, les corrections concernant un travail sur le fond et le contenu du texte

s'élèvent à 35.49 % du total des opérations relevées pour les scripteurs d'expertise faible et à 48.05 % pour les scripteurs intermédiaires.

Pour l'évaluation de la part des ratures revêtant un coût cognitif important, considérées à travers les déplacements et les ajouts (Fabre, 1990), les scripteurs intermédiaires ne se distinguent que très faiblement des scripteurs d'expertise faible. Leur principale divergence concerne le cas particulier des déplacements. Totalement absents du corpus de brouillons relevés chez les scripteurs d'expertise faible, ils se trouvent au nombre de 3 chez les scripteurs intermédiaires formant ainsi 0.55 % du total des opérations de retour sur le texte. Lorsque l'on s'attache aux ajouts, cette distinction entre ces deux groupes s'efface et laisse place à une certaine correspondance. Les ajouts de graphèmes regroupent un total de 9.79 % des ratures exécutées par les scripteurs intermédiaires et de 9.52 % par ceux dont l'expertise est faible. De la même façon, les ajouts de mots constituent respectivement 5.73 % des interventions au brouillon pour le premier groupe de scripteurs et 5.62 % pour le second. Pour les ajouts d'ensembles de mots cette même répartition s'établit respectivement à 3.32 % et 2.16 %. La part occupée par ces modifications particulières définies par un coût cognitif important concerne 19.40 % des ratures menées par les scripteurs intermédiaires et 17.31 % par ceux dont l'expertise est faible.

En ce qui concerne les scripteurs d'expertise élevée, ceux-ci se différencient des précédents groupes par les types de ratures observées.



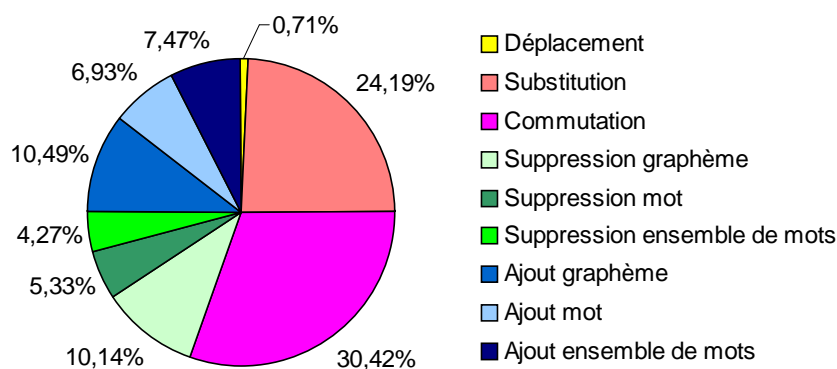
Graphique 12 : Répartition des interventions au brouillon par les scripteurs d'expertise élevée de sixième

Et cela débute par les opérations de remplacement. Face aux scripteurs d'expertise faible ou intermédiaire, ceux dont l'expertise est élevée se caractérisent par une part de ce type de ratures comme moins importante au vu de celles observées chez les deux autres groupes de scripteurs. Elle atteint 54.62 % du total des interventions menées au

brouillon (60.62 % pour les scripteurs intermédiaires et 63.63 % pour les scripteurs d'expertise faible). Ce groupe se distingue également par des ajouts manifestement plus importants puisqu'ils représentent 24.91 % des opérations effectuées contre 18.85 % pour les scripteurs intermédiaire et 17.31 % pour les scripteurs d'expertise faible.

Suivent ensuite les suppressions, opérations pour lesquelles la part occupée se rapproche des autres scripteurs avec un score de 19.75 % (19.96 % pour les scripteurs intermédiaires et 19.04 % pour les scripteurs d'expertise faible). Et enfin, les déplacements affichent un total de 0.71 % des ratures effectuées lors de l'écrit intermédiaire. Les ratures classées par ordre décroissant s'établissent ainsi :

Remplacement>Ajout>Suppression>Déplacement.



Graphique 13 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise élevée de sixième

La part constitutive des substitutions est la plus faible de l'ensemble des scripteurs de sixième avec un score de 24.19 % du total des ratures menées. Pour rappel ce même résultat était de 33.45 % pour les scripteurs intermédiaires et de 44.15 % pour les scripteurs d'expertise faible. C'est justement à travers ce type de ratures que prend forme la principale distinction entre les scripteurs d'expertise élevée et les deux autres groupes pour ce qui relève des interventions orthographiques. En effet, si l'on s'attache aux ajouts ou suppressions de graphèmes, les divergences se tassent pour présenter une homogénéité entre les divers groupes. Chez les scripteurs d'expertise élevée la part occupée par les ajouts de graphème s'établit à 10.49 %. Elle est de 9.79 % pour les scripteurs intermédiaires et de 9.52 % pour ceux dont l'expertise est faible. Cette même caractéristique pointant l'absence de distinction importante entre divers groupes se retrouve pour les suppressions de graphèmes avec un taux de 10.14 % pour les scripteurs



d'expertise élevée, 8.68 % pour les intermédiaires et enfin 10.82 % pour les scripteurs d'expertise faible.

Grâce à cette décomposition des types de ratures, il est possible d'observer que les opérations relatives à des interventions d'ordre orthographique (substitutions, suppressions et ajouts de graphèmes) occupent 44.83 % des modifications menées. Les scripteurs d'expertise élevée se définissent comme le groupe dont les ratures portant sur des préoccupations orthographiques sont les moins nombreuses avec une différence de plus de 7 points par rapport aux scripteurs intermédiaires (ce taux s'élève à 51.94 %) et de plus de 19 points par rapport à ceux dont l'expertise est faible (taux de 64.50 %).

Pour les interventions relatives à un travail sur le contenu du texte (commutations, suppressions, ajouts de mots, d'ensembles de mots et déplacements), les scripteurs d'expertise élevée présentent le taux le plus important des scripteurs de sixième avec un score de 55.16 % des ratures relevant de ce type d'intervention. Ils forment de la sorte le groupe dont le travail orienté sur le contenu du texte est le plus important en comparaison des scripteurs intermédiaires (48.05 %) et des scripteurs d'expertise faible (35.49 %). Le travail sur le contenu du texte se définit préférentiellement par des commutations (30.42 %), des ajouts d'ensembles de mots (7.47 %), des ajouts de mots (6.93 %), des suppressions de mots (5.33 %) et d'ensembles de mots (4.27 %) et enfin par des déplacements (0.71 %).

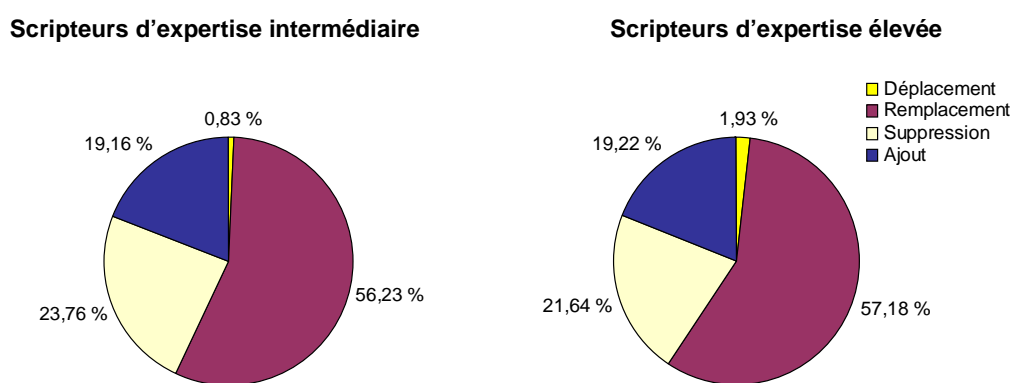
Il en va de même pour la part des ratures présentant un coût cognitif important. Elle est plus manifeste chez les scripteurs d'expertise élevée : ils regroupent un total d'actions correctives coûteuses de 25.62 % comparativement aux scripteurs intermédiaires dont le taux s'élève à 19.40 % et à 17.31 % pour les scripteurs d'expertise faible. De la sorte, les scripteurs d'expertise élevée de sixième se caractérisent et se distinguent par un nombre de ratures indiquant un travail cognitif plus élevé. En conséquence, une prépondérance de comportements coûteux pour les comportements de retour sur le texte se retrouve de manière plus prononcée chez ces scripteurs et de manière moins importante chez les scripteurs d'expertise faible. Cependant, scripteurs intermédiaires et d'expertise faible se différencient peu les uns des autres.

En conséquence, les hypothèses 1(2) et 1(3) se voient vérifiées quant à l'émission de comportements cognitivement coûteux dont le nombre est le plus élevé chez les scripteurs d'expertise élevée et le moins important chez les scripteurs d'expertise faible.

Toutefois, l'hypothèse 1(1) n'est confirmée qu'en partie. Certes, si les comportements coûteux des scripteurs intermédiaires sont moins nombreux comparativement aux scripteurs d'expertise élevée, ils demeurent quasiment identiques à ceux dont l'expertise est faible.

#### - Caractéristiques des élèves de troisième

L'observation de la répartition des différents types de ratures parmi l'ensemble des interventions réalisées par les scripteurs selon leur degré d'expertise fait ressortir une forte similarité entre scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée.

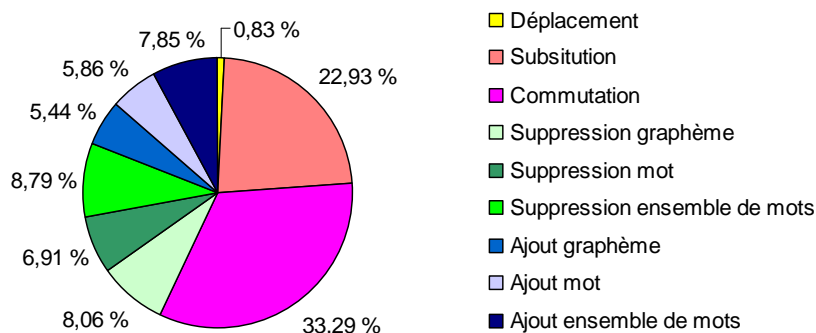


Graphique 14 : Répartition des interventions effectuées par les scripteurs de troisième d'expertises intermédiaire et élevée

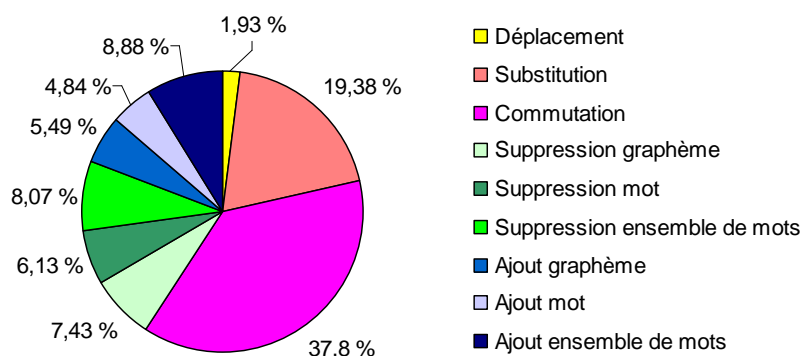
Les remplacements constituent la rature la plus pratiquée par ces deux groupes avec une part de 56.23 % de l'ensemble des ratures pour les scripteurs intermédiaires et de 57.18 % pour les scripteurs d'expertise élevée. Suivent les suppressions avec respectivement 23.76 % et 21.64 %, les ajouts avec 19.16 % et 19.22 % et enfin les déplacements qui se situent à 0.83 % et 1.93 %. Est alors obtenue par ordre décroissant, une suite :

Remplacement>Suppression>Ajout>Déplacement.

La ressemblance constatée dans les interventions effectuées par les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée, est modulée par une analyse fine des ratures qui met en exergue les distinctions présentées dans les graphiques suivants :



Graphique 15 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise intermédiaire de troisième



Graphique 16 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise élevée de troisième

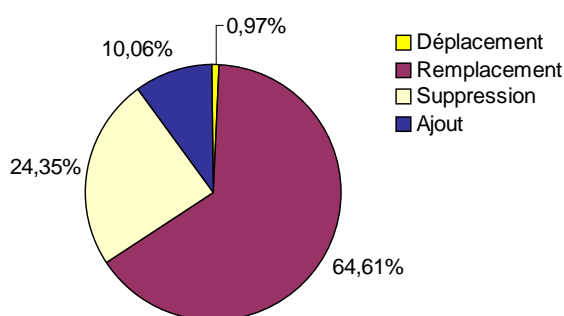
En observant la part dévolue aux ratures présentant un caractère orthographique, il apparaît que les scripteurs intermédiaires produisent davantage ce type de modifications que les scripteurs d'expertise élevée. Cette différence prend principalement sa signification dans les substitutions (22.93 % pour les premiers et 19.38 % pour les seconds) et de façon moindre pour les suppressions de graphème (8.06 % et 7.43 %). Toutefois, les ajouts relevant d'un graphème sont pratiquement identiques pour ces deux catégories de scripteurs (5.45 % pour les scripteurs intermédiaires et 5.49 % pour les scripteurs d'expertise élevée). Dans ce cas, les corrections centrées sur un remaniement orthographique ou réparant un oubli d'écriture regroupent 36.43 % du total des opérations effectuées pour les scripteurs intermédiaires contre 32.31 % pour ceux dont l'expertise est élevée.

Les interventions relatives à un travail sur le fond du texte opérées par ces catégories de scripteurs diffèrent plus ou moins selon le type de correction associé. De plus faibles différences apparaissent pour les suppressions de mots ou d'ensembles de mots

(6.91 % de suppressions de mots pour les scripteurs intermédiaires et 6.13 % pour les scripteurs d'expertise élevée et respectivement 8.79 % et 8.07 % de suppressions d'ensembles de mots). Les divergences les plus importantes tiennent davantage à l'ajout d'ensembles de mots (7.85 % pour les scripteurs intermédiaires et 8.88 % pour les scripteurs d'expertise élevée), aux commutations (33.29 % pour les premiers et 37.8 % pour les seconds) et aux déplacements (0.83 % et 1.93 %). Les opérations relevant de modifications portant un impact directement sur le contenu du texte s'élèvent alors à 63.56 % pour les scripteurs intermédiaires et 67.68 % pour ceux dont l'expertise est élevée.

En ce qui concerne les opérations revêtant un coût cognitif relativement important, à savoir les déplacements et ajouts, scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée ne se distinguent pas sur ce dernier type de ratures puisque les premiers atteignent 20 % et les seconds 21.16 %. Par ailleurs, des spécificités s'observent si l'on examine plus particulièrement les ajouts d'ensembles de mots. La part représentative de ce type de correction est en proportion légèrement plus importante pour les scripteurs d'expertise élevée (8.88 %) que pour les scripteurs intermédiaires (part de 7.85 %). Il en va de même pour les déplacements représentant 1.93 % des ratures effectuées pour les scripteurs d'expertise élevée et 0.83 % pour les intermédiaires.

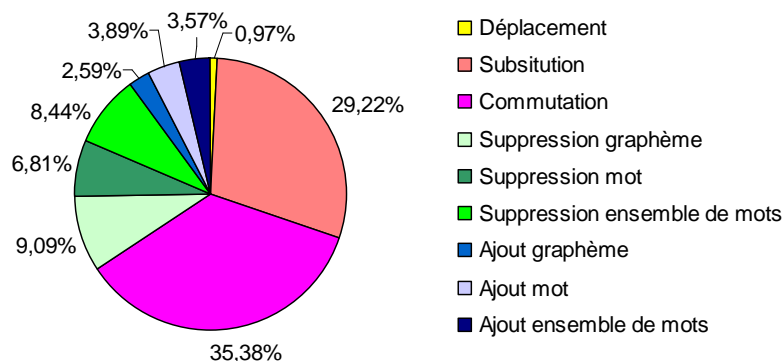
Pour les scripteurs d'expertise faible, nous pouvons constater une répartition des ratures divergente de celle des scripteurs précédents :



Graphique 17 : Répartition des interventions effectuées par les scripteurs de troisième d'expertise faible

Tout d'abord la place accordée aux remplacements pour l'ensemble des interventions examinées est supérieure à celle des deux précédents groupes. La part des remplacements atteint 64.61 % de l'ensemble des ratures répertoriées. Les suppressions constituent le second niveau d'intervention de ces scripteurs et rassemblent 24.35 % des interventions. Les ajouts et les déplacements font davantage figure d'exception avec

respectivement 10.06 % et 0.97 % de l'ensemble des interventions. Si l'ordre décroissant des ratures reste identique à celui des autres scripteurs par une formule Remplacement> Suppression>Ajout>Déplacement, le poids accordé à chacune se distingue.



Graphique 18 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise faible de troisième

En ce qui concerne des interventions relatives à des modifications orthographiques, les scripteurs d'expertise faible sont ceux dont les ratures concernent le plus des opérations de substitution (29.22 %) avec une variation de plus 6 points par rapport aux deux autres groupes. Cette supériorité indique par là-même une forte intervention au niveau orthographique du texte produit à laquelle s'additionnent les ajouts et suppressions de graphèmes (2.59 % et 9.09 %). Soit un total de 40.90 % d'interventions dédiées à une préoccupation orthographique. Ils forment alors le groupe produisant le plus d'interventions à vocation orthographique (pour rappel ce chiffre s'élève à 36.43 % pour les scripteurs intermédiaires et 32.31 % pour les scripteurs d'expertise élevée).

Le travail correctif intervenant sur le contenu du texte se caractérise par une supériorité des commutations (35.38 %), suivie des suppressions d'ensembles de mots (8.44 %) et de mots (6.81 %), par des ajouts de mot (3.89 %) et d'ensembles de mots (3.57 %) et enfin par des déplacements (0.97 %). Cette répartition des interventions se rapproche de celle des scripteurs intermédiaires en ce qui concerne les commutations (33.29 %), les suppressions de mots (6.91 %) et les suppressions d'ensembles de mots (8.51 %). C'est alors que les scripteurs d'expertise faible atteignent un score de 59.09 % d'opérations au brouillon s'attachant à des actions reconnues comme agissant sur le contenu du texte. Par une répartition divergeant peu de celle des scripteurs intermédiaires, le travail sur le contenu du texte tend à se rapprocher entre scripteurs d'expertise faible et intermédiaire.

Par ailleurs, les scripteurs d'expertise faible se distinguent majoritairement des deux précédents groupes par la présentation la plus faible d'ajouts. Cette catégorie de ratures regroupe un total de 10.06 % de modifications pour les scripteurs d'expertise faible alors qu'elle est de 19.22 % pour les scripteurs d'expertise élevée et de 19.16 % pour les scripteurs intermédiaires. Cette distinction est d'autant plus marquée dans les ajouts d'ensembles de mots qui s'établit à 3.57 % alors qu'elle affiche des valeurs de 8.88 % pour les scripteurs d'expertise élevée et de 7.85 % pour les scripteurs intermédiaires.

Les actions coûteuses contenues dans leurs brouillons se définissent par des interventions peu nombreuses pour totaliser un score de 11.03 % (ajouts et déplacements comptabilisés), alors que ce taux est quasiment deux fois plus élevé pour les scripteurs intermédiaires (20 %) et d'expertise élevée (21,16 %). Sur la base de ces résultats, nous pouvons établir que les comportements ayant un coût important sont moins fréquents chez les scripteurs d'expertise faible que chez les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée.

C'est alors que les hypothèses 1(2) et 1(3) se vérifient pour les classes de troisième quant à la répartition des actions selon leurs coûts et en fonction de l'expertise. Les scripteurs d'expertise faible mettent en œuvre des actions impliquant un coût de l'acte, inférieur aux deux autres types de scripteurs cités et les scripteurs d'expertise élevée un nombre supérieur. L'hypothèse 1(1) marque bien un pourcentage d'interventions coûteuses inférieur mais reste très proche de celui des scripteurs d'expertise élevée.

## 2.2 Niveaux de scolarisation et variations des comportements

Types de ratures	Expertise élevée		Expertise intermédiaire		Expertise faible	
	6 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
<b>Moyenne globale</b>	14.05	14.73	15.82	20.76	8.88	10.26
<b>Déplacement</b>	0.1	0.29	0.08	0.17	0	0.10
<b>Remplacement</b>	7.67	8.43	9.55	11.67	5.65	6.63
<b>Suppression</b>	2.77	3.19	3.17	4.93	1.69	2.50
<b>Ajout</b>	3.5	2.83	3	3.98	1.53	1.03

Tableau 16 : Nombre moyen de ratures effectuées au brouillon selon l'expertise, le niveau de scolarisation et le type de ratures

En s'attachant à l'évolution des effets comportementaux au brouillon entre les classes de sixième et de troisième, force est de constater que les ratures, prises dans leur

ensemble, ne semblent pas connaître de variation importante pour les scripteurs d'expertise élevée. Le nombre global de modifications contenues dans un brouillon passe de 14.05 à 14.73, différence non significative par la réalisation d'un test t de Student bilatéral pour échantillons indépendants ( $t(80) = -0.282, p > .70$ ) (annexe XXVII). En revanche, pour les scripteurs d'expertises intermédiaire et faible, une évolution caractérisée par une augmentation du nombre total d'interventions au brouillon se dessine. Ces moyennes établies en sixième à 15.82 pour les scripteurs intermédiaires et à 8.88 pour les scripteurs d'expertise faible, se situent en troisième à 20.76 pour les premiers et 10.26 pour les seconds. L'évolution caractéristique d'une hausse pour les scripteurs intermédiaires se présente comme significative ( $t(79) = 2.064, p < .05$ ), tandis que celle des scripteurs d'expertise faible ne l'est pas ( $t(54) = -0.617, p > .50$ ) (annexe XXVII).

Plus particulièrement, pour les scripteurs d'expertise élevée, si le nombre total de ratures reste stable aux deux niveaux de scolarisation, il n'en demeure pas moins que certains types de corrections connaissent une évolution. Cette dernière peut se caractériser par une hausse non significative comme pour les déplacements dont la première moyenne de 0.1 évolue vers le score de 0.29 ( $t(80) = -1.674, p > .09$ ), les suppressions qui passent de 2.77 à 3.19 ( $t(80) = -0.617, p > .50$ ) et les remplacements où la première moyenne indique une valeur de 7.67 et la seconde de 8.42 ( $t(80) = -0.555, p > .50$ ) (annexe XXVII). Une autre augmentation du nombre moyen de ratures entre sixième et troisième se retrouve chez les scripteurs d'expertise élevée pour les corrections agissant sur le contenu du texte mais se définit comme non significative ( $t(80) = -1.440, p > .10$ ) (annexe XXVII). Ou encore, l'évolution entre les deux niveaux de scolarisation peut porter sur une diminution des moyennes. Cette régression particularise les ajouts variant de 3.5 en sixième à 2.83 en troisième et une baisse non significative est enregistrée ( $t(80) = 0.883, p > .30$ ). Une variation similaire des moyennes s'observe pour les modifications portant sur des aspects orthographiques ( $t(80) = 1.293, p > .10$ ) tout comme celles revêtant un coût cognitif ( $t(80) = 0.610, p > .50$ ) (annexe XXVII).

Cette oscillation est identique pour les scripteurs d'expertise faible. Les déplacements, remplacements et suppressions se détachent des ajouts par une augmentation de leur nombre, alors que ce dernier type de ratures accuse une légère baisse du résultat moyen. La moyenne des déplacements évolue d'une absence à une moyenne de présence dans un brouillon de 0.10. Pour les remplacements, ces scores établis à 5.65 en

sixième se trouvent à 6.63 en troisième ( $t(54) = -0.654, p > .50$ ) et pour les suppressions de 1.69 à 2.50 ( $t(54) = -1.244, p > .20$ ) (annexe XXVII). L'augmentation touche de façon significative les ratures en lien avec une intervention sur le contenu du texte ( $t(54) = -2.282, p < .05$ ). Le cas des ajouts voyant les moyennes évoluer de 1.53 à 1.03, marque toutefois une régression non significative ( $t(54) = 1.208, p > .20$ ). Une variation spécifiée par une baisse non significative des moyennes atteint tout aussi bien les corrections en lien avec des interventions orthographiques ( $t(54) = 1.142, p > .20$ ) que celles revêtant un coût cognitif ( $t(54) = 0.946, p > .30$ ) (annexe XXVII).

L'évolution des diverses modifications portées au brouillon par les scripteurs intermédiaires est déterminée par une hausse significative entre les deux niveaux de scolarisation ( $t(79) = -2.064, p < .05$ ), les suppressions étant principalement concernées par cette augmentation significative ( $t(79) = -2.234, p < .05$ ). Le nombre moyen de ratures en lien avec des corrections relatives à un travail du scripteur sur le contenu du texte tout comme celles présentant un coût cognitif lors de leur exécution connaissent également une hausse entre les deux niveaux de scolarisation observés. L'augmentation s'avère significative pour les corrections intervenant par une action du scripteur sur le contenu du texte ( $t(79) = -3.570, p < .01$ ), alors que pour les modifications entraînant un coût cognitif, l'évolution apparaît comme non significative ( $t(79) = -1.515, p > .10$ ). Cette absence d'augmentation significative se constate également pour les déplacements ( $t(79) = -1.037, p > .30$ ), les remplacements ( $t(79) = -1.555, p > .10$ ) et les ajouts ( $t(79) = -1.450, p > .10$ ). Pour ce qui est des ratures orthographiques, tout comme pour les autres groupes, la variation se caractérise par une légère baisse annonçant une différence non significative ( $t(79) = 0.317, p > .70$ ) (annexe XXVII).

Sur la base de ces premiers résultats, l'application d'une Anova exprime l'absence d'effet significatif mais la présence tendancielle d'un impact du niveau de scolarisation si l'on s'intéresse au nombre moyen global de ratures répertoriées dans les brouillons, tous niveaux d'expertise confondus ( $F(1,218) = 3.324, p = .07$ ) (annexe XXVIII). De la même manière, les moyennes établies pour les remplacements ( $F(1,218) = 2.872, p > .09$ ) et les ajouts ( $F(1,218) = 0.005, p > .90$ ) ne présentent pas un effet significatif de ce facteur. Seuls les déplacements ( $F(1,218) = 5.958, p < .02$ ) et les suppressions ( $F(1,218) = 6.357, p < .02$ ) (annexe XXVIII) sont impactés par le niveau de



scolarisation mettant en exergue une différence significative entre les moyennes obtenues pour les classes de sixième et celles de troisième.

Si l'on focalise à présent sur l'effet du niveau de scolarisation selon le degré d'expertise des scripteurs, celui-ci s'avère significatif pour les scripteurs intermédiaires sur l'ensemble des ratures manifestées au brouillon ( $F(1,80) = 4.260, p < .05$ ), puis plus spécifiquement lors des opérations de suppression ( $F(1,80) = 4.992, p < .03$ ) et des modifications pointant un travail sur le contenu du texte ( $F(1,80) = 12.745, p < .001$ ) (annexe XXIX).

Toutefois, les autres scripteurs ne sont pas concernés par un tel effet quant à la manifestation comportementale au brouillon, qu'elle soit globale (pour les scripteurs d'expertise élevée,  $F(1,81) = 0.079, p > .70$ ; pour les scripteurs d'expertise faible  $F(1,55) = 0.381, p > .50$ ) ou locale ou fonction du type de ratures. Pour les remplacements (scripteurs d'expertise élevée  $F(1,81) = 0.308, p > .50$  et pour les scripteurs d'expertise faible  $F(1,55) = 0.428, p > .50$ ), les suppressions (pour les premiers  $F(1,81) = 0.381, p > .50$ ; pour les seconds  $F(1,55) = 1.548, p > .20$ ) et les ajouts (expertise élevée :  $F(1,81) = 0.780, p > .30$  et expertise faible :  $F(1,55) = 1.460, p > .20$ ); les différences observées sont non significatives. Alors que pour les déplacements, seule une tendance peut être relevée (respectivement  $F(1,81) = 2.802, p > .05$ ;  $F(1,55) = 2.786, p > .10$ ) (annexe XXIX). Les scripteurs d'expertise faible tirent toutefois leur épingle du jeu en mettant en exergue un effet significatif du niveau de scolarisation pour les corrections intervenant sur des modifications en lien avec le contenu du texte ( $F(1,55) = 5.208, p < .05$ ) (annexe XXIX).

En conséquence, l'hypothèse 1 préconisant l'exercice d'un lien entre effets comportementaux observés au brouillon et niveau de scolarisation, tous degrés d'expertise confondus n'est pas établie de manière significative mais de manière tendancielle. En revanche, dès qu'une distinction en fonction de l'expertise est introduite, l'hypothèse 1(1), exposant des effets comportementaux en nombre plus important pour le niveau de scolarisation le plus élevé des scripteurs intermédiaires, se confirme. A l'inverse, l'hypothèse 1(2) proposant chez les scripteurs d'expertise élevée une manifestation comportementale plus fréquente chez les scripteurs de sixième que ceux de troisième, ainsi que l'hypothèse 1(3), dont la teneur voulait que les effets comportementaux des scripteurs d'expertise faible s'observent de manière plus importante au niveau de scolarisation le plus élevé, sont infirmées.

### 2.3 Effets de l'expertise, du niveau de scolarisation, de l'attitude initiale et des facteurs d'engagement sur les comportements observés

En ce qui concerne les classes de sixième, il est à noter que pour les facteurs d'engagement, seuls certains d'entre eux apportent un effet significatif quant à la manifestation comportementale observée (annexe XXX). Sont retenus les conséquences de l'acte ( $F(1,100) = 3.790, p = .05$ ) et le coût de l'acte lorsqu'il porte sur les difficultés induites par l'exercice rédactionnel ( $F(1,100) = 6.474, p < .02$ ). Les autres facteurs d'engagement, au contraire se définissent par leur absence d'effet sur l'expression comportementale. Dans ce cas, le sentiment de liberté ( $F(1,100) = 0.049, p > .80$ ), le caractère public ( $F(1,100) = 1.982, p > .10$ ), le coût de l'acte par le temps de travail consacré au brouillon ( $F(1,100) = 1.074, p > .30$ ), les difficultés éprouvées par la production de brouillons ( $F(1,100) = 1.292, p > .20$ ) ou par le retour sur le texte ( $F(1,100) = 0.226, p > .60$ ), la répétition de l'acte qu'elle touche le brouillon ( $F(1,100) = 0.890, p > .40$ ) ou le retour sur le texte ( $F(1,100) = 0.736, p > .50$ ) n'amènent pas de différences significatives entre les effets comportementaux observés. Il en va de même pour l'attitude initiale du scripteur ( $F(1,100) = 1.315, p > .20$ ). Par ailleurs, aucune distinction significative par le genre n'influence le comportement que celui-ci mènera au brouillon pour les classes de sixième ( $F(1,100) = 1.556, p > .20$ ).

Pour les scripteurs de troisième (annexe XXX), les résultats de l'Anova et de la régression linéaire font ressortir une plus grande sensibilité des comportements vis-à-vis des facteurs d'engagement. Un effet significatif de la répétition de l'acte s'observe tant au niveau du brouillon ( $F(1,117) = 3.185, p < .05$ ) que du retour sur le texte ( $F(1,117) = 2.820, p < .05$ ), ainsi qu'au niveau des conséquences attribuées au brouillon pour parvenir à un devoir qualitatif ( $F(1,117) = 4.083, p < .05$ ) et du coût de l'acte lorsqu'il concerne uniquement le temps de travail dévolu à la révision et réécriture du premier jet ( $F(1,117) = 5.691, p < .01$ ). Un autre facteur présente un impact sur la manifestation comportementale : l'attitude initiale envers l'écrit intermédiaire ( $F(1,117) = 7.544, p < .01$ ). *A contrario*, aucun effet significatif sur la manifestation comportementale n'est apporté par les facteurs d'engagement tels que le sentiment de liberté ( $F(1,117) = 1.039, p > .30$ ), le caractère public de l'acte ( $F(1,117) = 0.084, p > .70$ ), le coût de l'acte sous l'aspect des difficultés occasionnées par la réalisation d'un retour sur le texte ( $F(1,117) = 0.305, p > .50$ ), du brouillon ( $F(1,117) = 0.736, p > .30$ ) ou de la rédaction ( $F(1,117) = 0.196,$

$p > .60$ ). Aucun effet significatif ne se retrouve lorsque l'on s'intéresse au genre ( $F(1,117) = 1.354, p > .20$ ).

#### *2.4 Résumé des résultats*

- Un effet significatif de l'expertise ressort vis-à-vis de la manifestation comportementale au brouillon des scripteurs de sixième et de troisième et un effet tendanciel du niveau de scolarisation.
- Les différences comportementales apparaissent en sixième entre les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible tout comme entre les scripteurs d'expertise élevée et faible. Aucune distinction significative n'est à relever entre les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée. Les scripteurs intermédiaires se caractérisent par le plus grand nombre moyen de ratures produit contrairement aux scripteurs d'expertise faible qui se détachent par le plus faible score.
- Les différences comportementales s'expriment en troisième entre les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible et entre scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée. Aucune distinction significative n'apparaît entre scripteurs d'expertise élevée et faible. Là encore, les scripteurs intermédiaires produisent le plus grand nombre de ratures comparativement aux scripteurs d'expertise faible qui sont ceux qui en réalisent le moins. Les scripteurs d'expertise élevée forment un groupe intermédiaire oscillant entre les caractéristiques des scripteurs intermédiaires et d'expertise faible.
- L'effet de l'expertise s'exprime plus particulièrement en sixième lors des opérations de remplacements et d'ajouts et non lors des déplacements et suppressions. En troisième, il se manifeste lors des remplacements, ajouts et suppressions, tandis que les déplacements ne sont pas affectés par une différenciation selon l'expertise. En ce qui concerne l'effet du niveau de scolarisation, celui-ci touche plus spécialement les déplacements et les suppressions.
- Les déplacements constituent une correction marginale des manifestations comportementales. Ils sont peu présents dans les brouillons de troisième et quasi inexistant en sixième. Cette rature reste l'emblème des scripteurs d'expertise élevée dont la part représentative est la plus haute.

- Les remplacements forment la rature majoritaire, la plus usitée des brouillons indistinctement du niveau de scolarisation. La part des scripteurs intermédiaires prédomine dans sa réalisation.
- Les suppressions et ajouts constituent des ratures dont la dominante se place chez les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée.
- En sixième et en troisième, les scripteurs d'expertise faible réalisent le plus de corrections à vocation orthographique alors que pour ces deux mêmes niveaux de scolarisation, les scripteurs d'expertise élevée en réalisent le moins.
- Les ratures faisant intervenir une action du scripteur sur le contenu du texte se retrouvent en plus grand nombre chez les scripteurs d'expertise élevée alors que ceux qui en produisent le moins sont les scripteurs d'expertise faible.
- Pour les ratures présentant un coût cognitif, en sixième, scripteurs intermédiaires et d'expertise faible en réalisent de façon moindre que les scripteurs d'expertise élevée. En troisième, ce sont les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée qui en produisent en plus grand nombre comparativement aux scripteurs d'expertise faible.
- Agissent de manière significative sur les effets comportementaux, les facteurs suivants :
  - pour les scripteurs de sixième : l'expertise, les difficultés rencontrées par la réalisation d'une rédaction et les conséquences de la production d'un brouillon quant à l'atteinte d'un résultat qualitatif.
  - pour les scripteurs de troisième, émergent l'expertise, le temps passé au brouillon, les conséquences de la production de brouillon, la répétition de réalisation de brouillons et d'actions de retour sur le texte, l'attitude initiale développée envers cet écrit et l'appréciation portée sur la rédaction (seulement de façon tendancielle) et le brouillon.

### 3 Les effets cognitifs

Avant de débiter toute analyse relative à la mesure d'attitude des scripteurs, nous nous sommes, dans un premier temps, assurés de l'homogénéité des questions à échelle afin d'établir qu'elles concourent toutes à la mesure de l'attitude soit envers l'activité rédactionnelle, soit envers le brouillon. C'est pourquoi, les réponses aux questionnaires ont fait l'objet d'une mesure d'indice par l'alpha de Cronbach indiquant que les items présentés dans le questionnaire tendent tous à évaluer la même dimension. A ce sujet, les questionnaires se révèlent homogènes et présentent des valeurs de l'alpha comme élevées, voire très élevées. Les questionnaires de sixième indiquent un alpha de 0.75 pour le questionnaire 1 et de 0.84 pour le second. Pour les scripteurs de troisième, cet indice est plus élevé et atteint respectivement 0.82 et 0.85.

#### 3.1 Attitude, variation de l'attitude et expertise

##### 3.1.1 Attitude initiale envers l'activité rédactionnelle et le brouillon

###### - Les scripteurs de sixième

<b>Expertise</b>	<b>Attitude 1 rédaction</b>	<b>Attitude 1 brouillon</b>
<b>Elevée</b>	6.55	6.99
<b>Intermédiaire</b>	<b>5.55</b>	6.70
<b>Faible</b>	<b>5.13</b>	6.40

Tableau 17 : Moyennes de l'attitude initiale des scripteurs de sixième envers la rédaction et le brouillon.

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une attitude positive. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras indiquent un positionnement problématique

A partir des résultats obtenus relatifs à l'estimation de l'attitude des scripteurs vis-à-vis de la rédaction et du brouillon, il est constaté que l'attitude des scripteurs d'expertise élevée envers l'activité rédactionnelle se présente, lors du premier questionnaire comme positive avec une moyenne de 6.55. Une attitude est tout aussi favorable lorsqu'il est question de brouillons où le score s'élève à 6.99. Ces scripteurs présentent les valeurs les plus favorables parmi les scripteurs de sixième.

Les scripteurs intermédiaires marquent quant à eux, une distinction vis-à-vis des scripteurs précédents par une attitude envers la rédaction et le brouillon ressortant comme moins positive. La moyenne de l'attitude relative à l'exercice rédactionnel s'élève à 5.55. Elle se positionne dans des valeurs mettant en exergue une attitude défavorable. Le score de l'attitude du brouillon atteint une valeur de 6.70 et indique un positionnement favorable, bien qu'il soit tout de même inférieur à celui obtenu par les scripteurs d'expertise élevée.

Les scripteurs d'expertise faible se positionnent en régression quant à l'aspect positif accordé à la rédaction ou au brouillon au vu des résultats exposés par les scripteurs intermédiaires. Leurs moyennes se situent à 5.13 pour la rédaction et 6.40 pour le brouillon. De la sorte, les scripteurs d'expertise faible pointent une attitude vis-à-vis de la production de texte défavorable et favorable pour le brouillon.

Sur le point particulier de l'attitude en lien avec la rédaction des deux derniers groupes de scripteurs, le positionnement négatif amène l'émergence d'une distinction par rapport de celui des scripteurs d'expertise élevée par la marque d'un indice défavorable. A l'inverse, le brouillon demeure à ce niveau de scolarisation un écrit qui recueille des attitudes favorables quel que soit le degré d'expertise et cela, malgré une érosion continue au fur et à mesure que s'abaisse le degré d'expertise.

Par ces premiers résultats, une constatation émerge : plus l'expertise est élevée et plus l'attitude du scripteur, qu'elle soit en relation avec la rédaction ou le brouillon, est également élevée, tournée vers un pôle positif. Est relevé, par une Anova, un effet significatif de l'expertise en ce qui concerne l'établissement de l'attitude de la tâche rédactionnelle pour les scripteurs de sixième ( $F(2,105) = 6.988, p < .01$ ) (annexe XXXI). En complément, une application des tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak, Newman-Keuls et de Dunnett (bilatéral), fondée sur l'étude des différences entre les moyennes, fait apparaître des divergences significatives (au seuil .05) entre celles des scripteurs d'expertises élevée et faible tout comme entre scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire. Aucune différence significative n'apparaît entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. En s'attachant à l'attitude initiale du scripteur envers le brouillon, aucun effet significatif de l'expertise n'est à relever ( $F(2,105) = 2.071, p > .10$ ) (annexe XXXI).

- Les scripteurs de troisième

<b>Expertise</b>	<b>Attitude 1 rédaction</b>	<b>Attitude 1 brouillon</b>
<b>Élevée</b>	6.91	6.31
<b>Intermédiaire</b>	<b>5.67</b>	<b>5.94</b>
<b>Faible</b>	<b>4.87</b>	<b>5.22</b>

*Tableau 18 : Moyennes de l'attitude initiale des scripteurs de troisième envers la rédaction et le brouillon*

*Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une attitude positive. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras présentent une attitude défavorable*

En ce qui concerne l'attitude des scripteurs de troisième, nous pouvons noter, tout comme en sixième, une attitude d'autant plus favorable que le degré d'expertise du scripteur augmente. Les scripteurs d'expertise élevée présentent les moyennes d'attitude les plus hautes s'établissant pour l'activité rédactionnelle à 6.91 et à 6.31 pour le brouillon. Dès que l'on passe à l'expertise intermédiaire, s'opère un effritement de l'attitude qui se situe dans des valeurs négatives. Les moyennes s'élèvent à 5.67 pour l'activité rédactionnelle et à 5.94 pour le brouillon. Une nouvelle fois, lorsque l'on s'intéresse aux scripteurs d'expertise faible, les scores de l'attitude régressent et atteignent pour l'exercice de production de texte des valeurs de 4.87 et de 5.22 pour le brouillon.

En troisième, les scripteurs d'expertises intermédiaire et faible se distinguent des scripteurs d'expertise élevée par une attitude défavorable concernant à la fois la rédaction et le brouillon ; alors qu'en sixième, cette dernière se limitait à l'activité de production de textes. Le brouillon demeurant pour ce premier niveau de scolarisation un écrit suscitant une attitude favorable.

Sur la base des résultats obtenus, nous retrouvons par une Anova, un effet significatif de l'expertise sur les distinctions d'attitude en lien avec la rédaction ( $F(2,146) = 20.713, p < .001$ ) (annexe XXXII), où les tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak, Newman-Keuls et Dunnett (bilatéral) mentionnent une différence au seuil .05 pour chaque groupe. Pour le brouillon, l'effet de l'expertise s'exerce également ( $F(2,146) = 7.972, p < .001$ ) (annexe XXXII). L'analyse des différences des moyennes par les mêmes tests pointent une différence significative au seuil .05 entre scripteurs d'expertise élevée et faible puis entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Aucune différence significative n'est à relever entre scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire.

### 3.1.2 Attitude et changement d'attitude

- Chez les scripteurs de sixième

Expertise	Attitude 1 rédaction	Attitude 2 rédaction	Attitude 1 brouillon	Attitude 2 brouillon
Elevée	6.55	6.93	6.99	7.23
Intermédiaire	<b>5.55</b>	<b>5.56</b>	6.70	6.66
Faible	<b>5.13</b>	<b>5.82</b>	6.40	6.60

Tableau 19 : Moyennes de l'attitude des scripteurs de sixième envers la rédaction et le brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une attitude positive. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras pointent un positionnement problématique

Lorsque les mesures d'attitudes sont appliquées immédiatement après la production d'un brouillon dans le cadre d'une production de texte, les différents scripteurs se caractérisent par des positionnements attitudinaux et des variations particulières.

Tout d'abord, pour la seconde mesure de l'attitude de la rédaction, la distinction des scripteurs d'expertise élevée par rapport aux deux autres groupes de scripteurs persévère en confirmant une attitude favorable (6.93). Les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible persistent également dans un positionnement identique à celui établi lors du premier questionnaire avec des valeurs pour lesquelles la rédaction dépeint une attitude défavorable (respectivement 5.56 et 5.82). L'émergence d'un effet significatif de l'expertise dans l'établissement de ces moyennes se retrouve lors du second questionnaire ( $F(2,105) = 7.651, p < .001$ ) (annexe XXXIII). Les tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Newman-Keuls, Dunn-Sidak et Dunnett (bilatéral) marquent une précision en pointant une différence significative au seuil .05 entre les groupes des scripteurs d'expertise élevée et intermédiaires et entre les groupes des scripteurs d'expertises élevée et faible. Aucune différence significative n'est relevée entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible.

Une même constatation se retrouve pour la seconde attitude mesurée en lien avec les brouillons. Les scripteurs d'expertise élevée affichent une moyenne supérieure à celle des autres groupes (7.23). Les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible exposent, en ce qui les concerne, des scores sensiblement similaires (6.66 pour les premiers et 6.60 pour les seconds). Face à ces distinctions, un effet de l'expertise est attesté de manière



tendancielle sur l'établissement de la seconde mesure de l'attitude du brouillon ( $F(2,105) = 2.988, p > .05$ ) (annexe XXXIII).

En ce qui concerne les variations relatives à une modification de l'attitude, il est à constater, que les scripteurs intermédiaires font preuve d'une stabilité dans leur attitude qu'elle concerne la rédaction ou le brouillon. La moyenne de l'attitude envers la rédaction au temps 1 est de 5.55 et de 5.56 au temps 2. Il en va de même pour le brouillon avec des moyennes respectives de 6.70 et 6.66. Il s'agit du groupe pour lequel on observe la moindre variation (-0.01 point pour la rédaction et 0.04 point pour le brouillon). Ces différences de variation apparaissent non significatives (pour la tâche rédactionnelle,  $t(39) = -0.052, p > .90$  ; pour le brouillon  $t(39) = 0.279, p > .70$ ) (annexe XXXV). Si l'on s'intéresse à l'évolution de chaque item, il est à noter qu'aucun ne diffère significativement entre les deux mesures. Cette constatation est valable pour la rédaction et le brouillon. Les scripteurs intermédiaires de sixième se caractérisent donc par une attitude stable non sujette à variation lorsqu'ils sont soumis à produire un brouillon. L'hypothèse 2(1) relative à une stabilisation de l'attitude est confirmée. Au détriment d'une évolution, s'observe pour les scripteurs intermédiaires de sixième une stabilisation de l'attitude à la fois pour le brouillon et la rédaction.

Les scripteurs d'expertises élevée et faible, en revanche, se définissent par des évolutions de leurs attitudes. Pour les premiers, la seconde moyenne concernant l'activité rédactionnelle s'élève à 6.93 alors qu'elle était de 6.55 lors de la première mesure. De la sorte, l'attitude envers la rédaction se présente comme plus favorable. Cependant, si une évolution est relevée dans le sens d'une hausse, la différence apparaît non significative ( $t(39) = -1.572, p > .10$ ) ainsi que pour chaque item abordé (annexe XXXV).

Pour ce qui relève des brouillons, l'attitude des scripteurs d'expertise élevée tend vers une variation pour se présenter comme plus favorable. Le premier score s'établit à 6.99 lors du temps 1 et passe à 7.23 lors du temps 2. L'ampleur de l'évolution concerne une hausse de 0.24 point. La production de brouillon laisse alors apparaître un renforcement significatif de l'attitude pour le brouillon ( $t(39) = -2.120, p < .05$ ) (annexe XXXV). En focalisant sur les variations de chaque indicateur, il est possible d'observer que certaines proposent des différences significatives et d'autres non. Ces évolutions dépeignent une attitude s'orientant vers un aspect plus favorable en ce qui concerne la facilité de retravailler l'écrit au brouillon ( $t(39) = -2.440, p < .02$ ), la facilité de détection

des erreurs contenues dans le brouillon ( $t(39) = -3.083, p < .01$ ), ainsi que la facilité de porter la correction adéquate ( $t(39) = -2.962, p < .01$ ) (annexe XXXV). Autrement dit, l'attitude portant sur l'aspect pratique et correctionnel du brouillon est plus favorable. A l'inverse, l'attitude de ces mêmes scripteurs évolue pour devenir moins favorable lorsqu'ils sont amenés à évaluer la nécessité d'accomplir un brouillon lors d'une production de texte ( $t(39) = 2.297, p < .03$ ) (annexe XXXV). Un autre item s'avère intéressant à évoquer : celui de la participation du brouillon dans la réussite du devoir rédactionnel. Celui-ci s'inscrit de manière paradoxale. Pour la réussite d'un travail qualitatif par le biais d'un brouillon, l'attitude des scripteurs d'expertise élevée évolue dans le sens d'une hausse qui s'avère presque significative ( $t(39) = -1.976, p > .05$ ) (annexe XXXIV). Or, cette dernière intervient alors même que la nécessité de recourir à un brouillon est appréciée comme significativement moins haute.

Il est en conséquence possible de conclure à une vérification de l'hypothèse 2(2) pour laquelle les scripteurs d'expertise élevée de sixième font preuve d'un ajustement de l'attitude à l'acte pour les brouillons puisque, dans leur globalité celle-ci diffère de manière significative entre les deux points de mesure appliqués. Cependant, cette conclusion reste à nuancer car si un ajustement de l'attitude à l'acte est bien observé, il ne s'agit pas pour autant d'une rationalisation cognitive puisque l'attitude initiale se veut non problématique mais incarne un renforcement de cette dernière. En outre, l'hypothèse 2(2) ne peut être confirmée en ce qui concerne la rédaction, les moyennes d'attitude contredisant la conclusion d'une variation pour présenter une stabilisation.

Les scripteurs d'expertise faible, présentent à leur tour une variation de l'attitude. Pour l'activité rédactionnelle (score initial de 5.13), la seconde moyenne s'établit à 5.82 et pour le brouillon (score initial de 6.40) à 6.60. En ce qui concerne l'attitude rédactionnelle, il s'agit de la plus forte variation enregistrée pour ces scripteurs avec une différence de -0.69 point et pour le brouillon une variation semblable à celle des scripteurs d'expertise élevée s'établissant à -0.20 point. Une nouvelle fois, l'attitude des scripteurs évolue dans le sens d'une progression de la position favorable. Quant à l'évolution de l'attitude en lien avec le brouillon, la différence obtenue se veut non significative ( $t(25) = -0.778, p > .40$ ) (annexe XXXV). L'attitude présentée pour la rédaction connaît une distinction : si une différence significative n'est pas pointée, un effet tendanciel se laisse entrevoir puisque relativement proche du seuil significatif de .05 ( $t(25) = -1.992, p > .05$ ).

De plus, l'attitude de ces scripteurs, sur certains points spécifiques, fait preuve d'une évolution : pour l'activité rédactionnelle, la facilité accordée est plus importante lors de la seconde mesure (attitude initiale : 4.80 ; seconde mesure : 5.88), et ce, de manière significative ( $t(25) = -2.228, p < .05$ ). Une même évolution positive concerne les attitudes relatives à l'appréciation portée au brouillon dont les moyennes initiales et secondes sont respectivement de 5.26 et de 7.19 ( $t(25) = -2.644, p < .02$ ) (annexe XXXV). Pour les scripteurs d'expertise faible, les résultats en lien avec le brouillon penchent vers une stabilisation de l'attitude et ceux relatifs à l'activité rédactionnelle se présentent comme proche du seuil critique significatif concluant à une hausse des moyennes.

- Chez les scripteurs de troisième

Expertise	Attitude 1 rédaction	Attitude 2 rédaction	Attitude 1 brouillon	Attitude 2 brouillon
Elevée	6.91	6,39	6,31	6,06
Intermédiaire	<b>5.67</b>	<b>5.38</b>	<b>5.94</b>	<b>5.54</b>
Faible	<b>4.87</b>	<b>4.65</b>	<b>5.22</b>	<b>5.30</b>

Tableau 20 : Moyennes de l'attitude des scripteurs envers la rédaction et le brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon.

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une attitude positive. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras pointent un positionnement problématique.

Une constatation générale laisse émerger une tendance à l'abaissement des résultats de l'attitude au moment de la seconde mesure et cela, qu'il s'agisse du brouillon ou de la rédaction pour l'ensemble des scripteurs, indifféremment de leur degré d'expertise. La seule exception concerne les scripteurs d'expertise faible lors de l'évaluation de l'attitude en lien avec le brouillon.

Est également constatée, de façon identique aux classes de sixième, une certaine dégradation des valeurs des moyennes au fur et à mesure que le degré d'expertise s'affaiblit. Lors des résultats du second questionnaire, se retrouve un effet significatif de l'expertise dans l'établissement des moyennes qu'ils concernent la rédaction ( $F(2,146) = 11.596, p < .001$ ) (annexe XXXIV) avec une différenciation entre les scripteurs d'expertises élevée et faible, entre scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire par les tests de Tukey HSD, Bonferroni, Dunn-Sidak et Dunnett (unilatéral), puis entre chaque groupe pour les test de Fisher LSD et Newman-Keuls ou le brouillon ( $F(2,146) = 3.611, p < .03$ ) (annexe XXXIV). Les scripteurs d'expertise élevée se distinguent des deux autres

groupes au vu des tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Newman-Keuls, Dunn-Sidak et Duncan et Dunnett (unilatéral).

Plus particulièrement, les scripteurs d'expertise élevée se caractérisent par une attitude envers l'activité rédactionnelle établie à une moyenne de 6.91 qui atteint, après réalisation d'un brouillon, un score de 6.39. Cette baisse connaît la plus grande variation de l'ensemble des scripteurs avec une différence de 0.52 point. Cette évolution négative et significative de l'attitude va dans le sens d'une dépréciation de l'activité rédactionnelle ( $t(50) = 2.736, p < .01$ ) (annexe XXXVI). Elle se retrouve en ce qui concerne l'appréciation portée par le scripteur sur le travail rédactionnel ( $t(50) = 2.563, p < .02$ ) et la facilité éprouvée par la réalisation d'un travail écrit ( $t(50) = 2.074, p < .05$ ) (annexe XXXVI). Cependant, malgré la baisse de l'attitude en lien avec la rédaction, les résultats maintiennent les scripteurs d'expertise élevée dans des valeurs propres à une attitude favorable.

L'attitude globale vis-à-vis du brouillon se définit par une baisse des moyennes. Le score initial de 6.31 régresse à 6.06 après mise en œuvre d'un brouillon. Si une baisse entre les deux temps de mesure est observée, les résultats indiquent toujours une attitude favorable. La différence apparaît comme significative ( $t(50) = 2.084, p < .05$ ) (annexe XXXVI). Parmi l'ensemble des items mesurés, certains présentent une évolution significative caractérisée par une baisse. Il s'agit de la facilité relative à la réalisation du brouillon ( $t(50) = 2.142, p < .05$ ), et à la détection des erreurs contenues dans cet écrit ( $t(50) = 2.105, p < .05$ ), tout comme de l'aspect raturé que doit revêtir le brouillon ( $t(50) = 3.221, p < .01$ ) (annexe XXXVI). Ces résultats indiquent donc une modification de l'attitude portée à l'activité rédactionnelle dans le sens d'une régression de l'attitude favorable pour les scripteurs d'expertise élevée de troisième et une stabilisation de l'attitude envers le brouillon. En conséquence l'hypothèse 2(2) ne se vérifie pas. L'attitude de ces scripteurs en ce qui concerne les brouillons et la rédaction tend vers un affaiblissement plutôt qu'à un déplacement dans le sens de l'acte.

Pour les scripteurs intermédiaires, une baisse du score des moyennes est, une fois de plus, observée. Les résultats sont de 5.67 pour l'activité rédactionnelle lors de la première mesure et de 5.38 pour la seconde ; pour le brouillon, ils se situent respectivement à 5.94 et 5.54. Plus particulièrement, pour l'écrit intermédiaire, la variation de l'évolution est la plus importante avec une baisse de 0.4 point. Ces différences sont non

significatives pour l'acte rédactionnel ( $t(52) = 1.182, p > .20$ ) (annexe XXXVI) et pour l'ensemble des items constitutifs de l'attitude, mais significatives de manière globale pour le brouillon ( $t(52) = 2.413, p < .02$ ), notamment en ce qui concerne l'estimation de la contribution du brouillon dans la réussite rédactionnelle (moyenne 1 : 5,77 ; moyenne 2 : 4,90 ;  $t(52) = 2.723, p < .01$ ), l'aide apportée par cet écrit intermédiaire (moyenne 1 : 6,52 ; moyenne 2 : 5,81 ;  $t(52) = 2.557, p < .02$ ) et la nécessité qu'il peut revêtir lors d'une activité rédactionnelle (moyenne 1 : 6,09 ; moyenne 2 : 4,9 ;  $t(52) = 2.916, p < .01$ ) (annexe XXXVI). Là encore, l'évolution concerne une régression des scores d'attitude. De la sorte, l'attitude des scripteurs intermédiaires face au brouillon se définit par une modification se dirigeant dans le sens opposé de la réalisation de cet écrit. Ainsi, l'hypothèse 2(1) ne se vérifie qu'à l'occasion de la rédaction qui présente un maintien de l'attitude initiale alors que l'attitude envers le brouillon se caractérise par une régression des moyennes.

Enfin, les scripteurs d'expertise faible présentent au premier abord une baisse de la moyenne d'attitude portant sur l'activité rédactionnelle (4.87 puis 4.65) et une légère hausse concernant le brouillon avec des résultats respectifs de 5,22 et 5,30. Cependant, ces variations s'avèrent non significatives pour l'acte rédactionnel ( $t(42) = 0.862, p > .30$ ) et pour l'ensemble des items (annexe XXXVI). Ce même constat se perçoit pour l'attitude du scripteur vis-à-vis du brouillon ( $t(42) = -0.559, p > .50$ ) car, lors des mesures, un indicateur connaît une variation significative : il s'agit de l'estimation de la réussite d'un exercice d'écriture induite par la production d'un brouillon. Le score relatif à l'attitude prend des valeurs plus importantes (moyenne 1 : 5,25 ; moyenne 2 : 6.11 ;  $t(42) = -3.078, p < .01$ ) (annexe XXXVI). L'attitude des scripteurs d'expertise faible observe une stabilisation des mesures initiales que ce soit pour la rédaction ou le brouillon.

### 3.1.3 Importance accordée à l'acte

#### - Les scripteurs de sixième

Expertise	Importance rédaction 1	Importance rédaction 2	Importance brouillon 1	Importance brouillon 2
Élevée	8.35	8.97	8.37	8.67
Intermédiaire	8.02	8.22	8.65	8.57
Faible	7.84	7.5	7.69	8.26

Tableau 21 : Moyennes relatives à l'importance attribuée par les scripteurs de sixième à la rédaction et au brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur estime la rédaction ou le brouillon comme important

Lors des premières mesures, les scripteurs de sixième se caractérisent par une importance accordée à la production d'un écrit qualitatif d'autant plus élevée que l'expertise augmente. Ainsi, les scripteurs d'expertise élevée obtiennent la moyenne la plus haute avec un score de 8.35. Les scripteurs intermédiaires se définissent par une moyenne plus faible de 8.02. Cette régression de l'importance au fur et à mesure que s'abaisse l'expertise se poursuit avec les scripteurs d'expertise faible pour atteindre une moyenne de 7.84.

Cette même constatation ne se retrouve pas dans l'évaluation de l'importance estimée du brouillon lors du premier questionnaire. Pour le brouillon, les scripteurs intermédiaires présentent la moyenne la plus haute avec un résultat de 8.65. Viennent ensuite les scripteurs d'expertise élevée avec un score moindre de 8.37 et enfin les scripteurs d'expertise faible avec une moyenne de 7.69. Ces premiers résultats indiquent dans leur ensemble des valeurs hautes qui se situent dans un pôle largement positif. L'Anova ne met en exergue aucun effet significatif de l'expertise sur ces moyennes pour la rédaction ( $F(2,105) = 0.523, p > .50$ ) et pour le brouillon ( $F(2,105) = 1.474, p > .20$ ) (annexe XXXI).

Lors de la seconde mesure, l'appréciation portée sur l'importance d'un texte qualitatif pointe pour les scripteurs d'expertise élevée et intermédiaire une évolution allant vers une hausse avec des résultats de 8.97 et 8.22. Seuls les scripteurs d'expertise faible affichent une évolution négative avec une moyenne de 7.5. Ces différences, dans l'estimation de l'importance accordée à la rédaction, s'avèrent significatives pour les scripteurs d'expertise élevée ( $t(39) = -2.502, p < .02$ ), au contraire des scripteurs intermédiaires ( $t(39) = -0.588, p > .50$ ) et faible ( $t(25) = 0.552, p > .50$ ) (annexe XXXIII). Ces secondes moyennes établies attestent une nouvelle fois de valeurs d'autant plus élevées que le degré d'expertise augmente ( $F(2,105) = 5.711, p < .01$ ) (annexe XXXIII). La différence significative au seuil de risque .05 concerne, sur la base des tests de Tukey HSD, Bonferroni, Dunn-Sidak et Dunnett (bilatéral), les scripteurs d'expertise élevée et d'expertise faible et, pour les tests de Fisher LSD, Newman-Keuls, et de Dunnett (unilatéral à droite) entre les scripteurs d'expertises élevée et faible tout comme entre les scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire.

En ce qui concerne le jugement de l'importance du brouillon, une hausse de l'importance attribuée au brouillon qualifie les scripteurs d'expertises élevée et faible avec

des moyennes respectives après production d'un écrit intermédiaire de 8.67 et 8.26. L'évolution la plus marquante se retrouve chez ceux dont l'expertise est faible par une différence de -0.57 point. Les scripteurs intermédiaires se spécifient puisqu'ils sont seuls à manifester une baisse avec un score de 8.57. Partant de ces observations, aucune différence significative n'est à relever entre les mesures effectuées avant et après la réalisation du brouillon pour les scripteurs d'expertise élevée ( $t(39) = -0.913, p > .30$ ), les scripteurs intermédiaires ( $t(39) = 0.261, p > .70$ ) et les scripteurs d'expertise faible ( $t(25) = -1.029, p > .30$ ) (annexe XXXV). Par ailleurs, même si une répartition des secondes moyennes traitant de l'importance du brouillon suivent une régression en fonction de l'abaissement du niveau d'expertise du scripteur, aucun effet significatif de l'expertise n'apparaît ( $F(2,105) = 0.380, p > .60$ ). L'hypothèse 2(3) formulée indiquant un effet de trivialisation observé pour les scripteurs d'expertise faible est donc infirmée pour les classes de sixième.

- Les scripteurs de troisième

Expertise	Importance rédaction 1	Importance rédaction 2	Importance brouillon 1	Importance brouillon2
<b>Elevée</b>	8.23	8.03	7.56	7.74
<b>Intermédiaire</b>	7.15	7.15	7.50	7.24
<b>Faible</b>	6.62	6.13	7.04	6.37

Tableau 22 : Moyennes relatives à l'importance attribuée par les scripteurs de troisième à la rédaction et au brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur estime la rédaction ou le brouillon comme important

Lorsque l'on s'intéresse à l'importance que portent les scripteurs de troisième à l'activité rédactionnelle, dans le cadre du questionnaire 1, les scripteurs d'expertise élevée présentent la moyenne la plus importante avec un score de 8.23. Suivent les scripteurs intermédiaires avec une moyenne de 7.15, puis les scripteurs d'expertise faible avec un résultat de 6.62. Ainsi qu'il en allait pour les scripteurs de sixième, l'érosion des scores liés à l'importance de la rédaction se retrouve en troisième : plus le degré d'expertise s'abaisse et plus la moyenne de l'importance accordée à la rédaction est basse. L'Anova démontre un effet significatif de l'expertise sur l'importance initiale relative à la rédaction ( $F(2,146) = 9.994, p < .001$ ) (annexe XXXII) et les tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak, Newman-Keuls, Dunnett (bilatéral) s'accordent pour mentionner

une différence significative au seuil .05 entre les scripteurs d'expertise élevée et faible puis entre scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire.

Cette tendance se retrouve également lorsqu'il est question du brouillon. Les scripteurs d'expertise élevée indiquent une moyenne initiale de 7.56, les scripteurs intermédiaires de 7.50 et ceux dont l'expertise est faible de 7.04. Toutefois, sur ce point, aucune distinction entre groupes d'expertise n'est constatée ( $F(2,146) = 0.683, p > .50$ ) (annexe XXXII).

A l'issue du questionnaire 2, si l'établissement des valeurs des moyennes se présente toujours selon une gradation de l'expertise, l'appréciation portée par ces derniers évolue et marque un renforcement des séparations entre groupes. Une Anova confirme, lors de la seconde mesure de l'importance de la rédaction, un effet significatif de l'expertise ( $F(2,146) = 10.601, p < .001$ ) (annexe XXXIV) avec une différence significative entre chaque groupe de scripteurs exprimée par les tests de Fisher LSD et Newman-Keuls.

Pour ce qui est de l'importance relative à la production d'un texte qualitatif, des variations spécifiques vont être exprimées en fonction du degré d'expertise. Les scripteurs d'expertises élevée et faible vont pointer un affaiblissement de l'importance de l'activité rédactionnelle tandis que les scripteurs intermédiaires exposent une stabilisation de celle-ci avec un score qui demeure à 7.15. Par ailleurs, si scripteurs d'expertises élevée et faible indiquent une baisse de cette importance, celle-ci est plus forte chez ceux dont l'expertise est faible puisque cette moyenne régresse de 0.49 point pour se positionner à une valeur de 6.13. Ces évolutions sont toutefois non significatives pour les scripteurs d'expertise élevée ( $t(50) = 0.644, p > .50$ ), pour les scripteurs intermédiaires ( $t(52) = 0, p = 100$ ) et pour les scripteurs d'expertise faible ( $t(42) = 1.679, p > .10$ ) (annexe XXXVI).

En ce qui concerne l'importance du brouillon lors de la seconde mesure, s'opère à nouveau une gradation des moyennes selon l'expertise. Les scripteurs d'expertise élevée marquent le plus haut score exprimé avec un résultat de 7.74, viennent en seconde position les scripteurs d'expertise intermédiaire avec un score de 7.24 et enfin, les scripteurs d'expertise faible avec une moyenne de 6.37. Si lors de la première mesure, l'Anova pointait l'absence d'effet de l'expertise, celui-ci se trouve significatif lors de la seconde ( $F(2,146) = 3.922, p < .05$ ) (annexe XXXIV) avec une différence significative au seuil .05 entre les scripteurs d'expertise élevée et les scripteurs d'expertise faible sur la base des tests de Tukey HSD, Fisher LSD, Newman-Keuls, Dunn-Sidak, Bonferroni.



Vis-à-vis des premières mesures, celles faisant suite à la réalisation d'un brouillon se définissent par une diminution des moyennes pour les scripteurs d'expertises faible et intermédiaire. Les scripteurs intermédiaires avancent une évolution de leur moyenne de l'ordre de 0.26 point avec une valeur de 7.24. Chez les scripteurs d'expertise faible, la variation est de plus forte amplitude avec une baisse de 0.67 point. Les scripteurs d'expertise élevée se distinguent des précédents groupes par une présentation de l'importance du brouillon avec des valeurs plus hautes que lors de la mesure initiale (respectivement 7.56 et 7.74). Ces variations entre les deux temps de mesure pour l'importance du brouillon sont statistiquement non significatives pour les scripteurs d'expertise élevée ( $t(50) = -0.390, p > .60$ ) et intermédiaire ( $t(52) = 0.990, p > .30$ ). Néanmoins, pour les scripteurs d'expertise faible, la différence entre les deux scores s'avère être significative ( $t(42) = 2.040, p < .05$ ) (annexe XXXVI). Ce résultat confirme l'hypothèse 2(3) où un phénomène de trivialisat ion s'exerce pour les scripteurs d'expertise faible.

### 3.2 Variations des aspects problématiques de la rédaction et du brouillon

#### 3.2.1 Evolution des caractéristiques problématiques chez les scripteurs de sixième

##### - La rédaction

Expertise	Appréciation rédac 1	Appréciation rédac 2	Facilité rédac 1	Facilité rédac 2
Elevée	6.32	6.95	6.77	6.92
Intermédiaire	<b>5.77</b>	<b>5.97</b>	<b>5.32</b>	<b>5.15</b>
Faible	<b>5.46</b>	<b>5.76</b>	<b>4.80</b>	<b>5.88</b>

Tableau 23 : Moyennes relatives à l'appréciation et à la facilité de la rédaction des scripteurs de sixième avant et après la réalisation d'un brouillon

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une appréciation positive ou des facilités. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras indiquent un positionnement problématique

Lorsque l'on s'intéresse à l'évolution de l'aspect problématique attribué par les scripteurs de sixième à l'acte rédactionnel postérieurement à la réalisation d'un brouillon, il apparaît que le caractère problématique qu'il revêt au moment de l'attitude initiale

perdre lors de la seconde mesure. Et cela, bien qu'une évolution générale caractérisée par une hausse des scores soit établie.

Débutons l'analyse par la rédaction. Pour les scripteurs d'expertise élevée, l'aspect problématique relatif à cet exercice sur la base de l'appréciation et des facilités de ce type de tâches, initialement absent (6.32 et 6.77) se poursuit lors de la seconde mesure par des moyennes se situant à 6.95 et 6.92. Il en va de même, pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible, qui pointaient lors de la première mesure un aspect problématique de la rédaction à la fois à partir des motivations et des difficultés engendrées. Le caractère problématique se retrouve après avoir réalisé un brouillon. Les moyennes sont pour les scripteurs intermédiaires de 5.77 et 5.97 en ce qui concerne l'appréciation portée sur l'exercice de production de texte et de 5.32 et 5.15 quant aux difficultés qu'ils éprouvent. Pour les scripteurs d'expertise faible, ces résultats sont de 5.46 et 5.76 et de 4.80 et 5.88. Partant de là, parmi les variations enregistrées tendant toutes vers une hausse, les scripteurs intermédiaires se détachent des autres en ce qui concerne la facilité de la rédaction. Ils forment le seul groupe à indiquer une régression.

Face à ces évolutions, un test de Student (annexe XXXVII) ne permet pas de conclure à des différences significatives pour l'ensemble de ces mesures en lien avec l'activité rédactionnelle. Cela s'observe chez les scripteurs d'expertise élevée pour l'appréciation ( $t(39) = -1.757, p > .05$ ) et la facilité à procéder à ce type d'exercice ( $t(39) = -0.530, p > .50$ ). Il en va de même pour les scripteurs intermédiaires (respectivement ( $t(39) = -0.648, p > .50$ ) et ( $t(39) = 0.626, p > .50$ )), ainsi que pour les scripteurs d'expertise faible en ce qui concerne l'aspect motivationnel de la rédaction ( $t(25) = -0.516, p > .60$ ). Ce groupe se distingue toutefois sur l'aspect problématique en lien avec la difficulté de l'exercice rédactionnel. Si les valeurs demeurent caractéristiques d'un acte problématique pour l'estimation de la facilité de la rédaction, il ressort une différence significative entre les deux moyennes ( $t(25) = -2.228, p > .05$ ) et inscrit une évolution comme étant plus favorable.

Lors de la seconde mesure des aspects problématiques de la rédaction, une distinction du positionnement des scripteurs selon l'expertise se retrouve. Cela concerne l'appréciation portée sur la rédaction ( $F(2,105) = 3.860, p < .05$ ) où plus l'expertise est élevée et plus la moyenne est, elle aussi, élevée et sur l'expression de la facilité de la tâche ( $F(2,105) = 9.017, p < .001$ ). Les tests de Fisher LSD, Newman-Keuls, Duncan et Dunnett

(bilatéral seulement pour l'appréciation de la rédaction) notent une différence significative au seuil .05 entre les groupes d'expertise élevée et intermédiaire tout comme entre scripteurs d'expertises élevée et faible.

- Le brouillon

Expertise	Appréciation brouillon1	Appréciation brouillon2	Facilité brouillon1	Facilité brouillon2	Facilité retour texte1	Facilité retour texte2
Elevée	<b>5.8</b>	6.47	7.37	7.47	6	6.67
Intermédiaire	6.2	6.6	6.8	6.87	<b>5.69</b>	<b>5.37</b>
Faible	<b>5.26</b>	7.19	6.46	7.26	<b>5.02</b>	<b>5.07</b>

Tableau 24 : Moyennes relatives à l'appréciation, la facilité du brouillon et du retour sur le texte des scripteurs de sixième avant et après la réalisation d'un brouillon

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une appréciation positive ou des facilités. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras indiquent un positionnement problématique

L'évolution de l'aspect problématique soulevé par le brouillon chez les scripteurs de sixième se caractérise majoritairement par une hausse des moyennes attribuées à l'appréciation et à la facilité tout comme à la facilité accordée au retour sur le texte (annexe XXXVII). Seule exception, la baisse des résultats des scripteurs intermédiaires sur la facilité de retour sur le texte.

Plus finement, en se centrant sur l'appréciation du brouillon, l'ensemble des scripteurs est concerné par une hausse des moyennes. Pour ceux dont l'expertise est élevée, le résultat initial de 5.8 s'établit après mise en œuvre d'un brouillon à 6.47. Pour les scripteurs d'expertise faible il passe de 5.26 à 7.19, affichant la variation de plus grande amplitude avec une évolution de -1.93 point. Les scripteurs intermédiaires se définissent quant à eux par une évolution de plus faible ampleur avec une hausse de 0.4 point : leur moyenne initiale de 6.2 atteint 6.6 lors du temps 2. Autre élément patent, cette hausse des valeurs fait basculer les scripteurs d'expertises élevée et faible d'un aspect problématique du brouillon à un positionnement non problématique. Les différences observées quant à l'appréciation du brouillon ne sont pourtant pas significatives pour les scripteurs d'expertises élevée ( $t(39) = -1.770, p > .05$ ) et intermédiaire ( $t(39) = -1.096, p > .20$ ). Elles apparaissent en revanche significatives pour ceux dont l'expertise est faible ( $t(25) = -2.644, p < .02$ ).

Si par ailleurs, lors de l'application de la seconde mesure, les moyennes de l'appréciation du brouillon se placent de manière inverse au degré d'expertise à savoir que plus ce dernier est élevé et plus le résultat est bas, il est toutefois impossible de conclure à un effet significatif de l'expertise ( $F(2,105) = 0.752, p > .40$ ).

Vient ensuite la facilité que le scripteur accorde à la réalisation d'un brouillon. A ce niveau, une variation des moyennes caractérisées par une hausse des scores s'observe à nouveau. Chaque groupe se définit lors de la première mesure par l'absence de caractère problématique. A l'occasion de la seconde mesure, ce positionnement se renforce. Il se traduit cependant pour les scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire par une stabilisation. Pour les scripteurs d'expertise élevée, le score initial de 7.37 passe à 7.47 affichant une différence non significative ( $t(39) = -0.352, p > .70$ ) tout comme pour les scripteurs intermédiaires avec une moyenne évoluant de 6.8 à 6.87 ( $t(39) = -0.330, p > .70$ ). Ceux dont l'expertise est faible se distinguent par une hausse plus importante de -0.8 point avec un résultat initial de 6.46 qui passe à 7.26. Cependant, même si cette variation est plus ample, la différence n'apparaît pas comme significative ( $t(25) = -1.222, p > .20$ ). Ces moyennes établies, ne permettent pas de conclure à un effet distinctif selon l'expertise ( $F(2,105) = 0.951, p > .30$ ).

En ce qui concerne les facilités du retour sur le texte, les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible qui exprimaient un aspect problématique par des moyennes respectives de 5.69 et de 5.02 conservent ce caractère problématique suite à la réalisation d'un brouillon avec des scores de 5.37 et 5.07. Ces différences relevées ne sont pas significatives pour les scripteurs intermédiaires ( $t(39) = 1.391, p > .10$ ) ni pour les scripteurs d'expertise faible ( $t(25) = -0.172, p > .80$ ). Les scripteurs d'expertise élevée se définissent quant à eux par une hausse significative de cette moyenne ( $t(39) = -4.771, p < .001$ ). Un effet significatif du degré d'expertise y est entendu ( $F(2,105) = 9.747, p < .001$ ). Les tests de Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak, Newman-Keuls et Dunnett (bilatéral) distinguent au seuil critique de .05 les scripteurs d'expertise élevée des scripteurs intermédiaires puis les scripteurs d'expertise élevée de d'expertise faible.

### 3.2.2 Evolution des aspects problématiques chez les scripteurs de troisième

#### - La rédaction

Expertise	Appréciation rédac 1	Appréciation rédac 2	Facilité rédac 1	Facilité rédac 2
Élevée	6.92	6.33	6.90	6.45
Intermédiaire	<b>5.77</b>	<b>5.52</b>	<b>5.49</b>	<b>5.24</b>
Faible	<b>5.11</b>	<b>4.90</b>	<b>4.62</b>	<b>4.39</b>

Tableau 25 : Moyennes relatives à l'appréciation et à la facilité de la rédaction des scripteurs de troisième avant et après la réalisation d'un brouillon

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une appréciation positive ou des facilités. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras indiquent un positionnement problématique

L'évolution de l'aspect problématique de la rédaction chez les scripteurs de troisième se traduit pour l'ensemble des observations par une baisse des moyennes lorsque les mesures sont appliquées consécutivement à la production d'un brouillon (annexe XXXVIII).

Pour les scripteurs d'expertises intermédiaire et faible qui présentaient déjà un aspect problématique de la rédaction d'un point de vue motivationnel et des difficultés de ce type d'exercice, la production d'un brouillon vient renforcer cet aspect problématique. Pour les scripteurs intermédiaires, la moyenne de l'appréciation de la rédaction s'établit à 5.52 lors du second temps et à 4.90 pour ceux dont l'expertise est faible. Ces différences sont non significatives (pour les scripteurs intermédiaires  $t(52) = 1.267, p > .20$  et pour les scripteurs d'expertise faible  $t(42) = 0.593, p > .50$ ). Quant aux scripteurs d'expertise élevée, s'ils présentent une baisse significative ( $t(50) = 2.563, p < .02$ ) de l'appréciation de la rédaction, le second résultat demeure dans des valeurs indiquant l'absence d'aspect problématique (moyenne de 6.33). Un effet de l'expertise sur ces moyennes, établissant des valeurs graduelles au fur et à mesure de la progression de l'expertise du scripteur, se retrouve de manière significative pour la seconde mesure de l'appréciation portée sur la rédaction ( $F(2,146) = 5.279, p < .01$ ). Les tests complémentaires de Tukey HSD, Fisher LSD, Bonferroni, Dunn-Sidak, Newman-Keuls et de Dunnett (bilatéral) marquent une distinction significative des scripteurs d'expertise élevée des autres groupes.

Les constatations mises en exergue à propos des difficultés liées à une production de texte sont similaires à l'appréciation de la rédaction. Une baisse s'observe

pour chaque groupe. Celle-ci est cependant non significative pour les scripteurs intermédiaires ( $t(52) = 0.877, p > .30$ ) et d'expertise faible ( $t(42) = 0.792, p > .40$ ) qui conservent un caractère problématique vis-à-vis de la rédaction. Tandis que chez les scripteurs d'expertise élevée qui marquent une baisse significative dans la moyenne attribuée à la facilité de la rédaction ( $t(50) = 2.074, p < .05$ ), elle demeure non problématique. Les secondes mesures exprimant les difficultés de la rédaction en fonction de l'expertise sont à nouveau ordonnées selon l'expertise ( $F(2,146) = 16.058, p < .001$ ).

#### - Le brouillon

Expertise	Appréciation brouillon1	Appréciation brouillon2	Facilité brouillon1	Facilité brouillon2	Facilité retour texte1	Facilité retour texte2
Élevée	<b>5.90</b>	<b>5.86</b>	7.41	6.82	6.52	6.04
Intermédiaire	6.15	<b>5.88</b>	6.45	6.15	<b>5.54</b>	<b>5.61</b>
Faible	<b>4.95</b>	<b>5.34</b>	<b>5.53</b>	<b>5.53</b>	<b>5.03</b>	<b>4.82</b>

Tableau 26 : Moyennes relatives à l'appréciation, la facilité du brouillon et du retour sur le texte des scripteurs de troisième avant et après la réalisation d'un brouillon

Note : Plus la moyenne est élevée et plus le scripteur manifeste une appréciation positive ou des facilités. Des moyennes comprises entre [1 et 5] indiquent un caractère problématique et des moyennes entre [6 et 10] un caractère non problématique. Les chiffres en gras indiquent un positionnement problématique

Pour les scripteurs de troisième, l'aspect problématique du brouillon d'un point de vue motivationnel se renforce suite à la réalisation de cet écrit intermédiaire (annexe XXXVIII). Les moyennes de l'appréciation portée au brouillon évoluent dans le sens d'une baisse pour les scripteurs d'expertise élevée et intermédiaire (respectivement de 5.90 à 5.86 et de 6.15 à 5.88). En fait, cette baisse prend davantage la forme d'une stabilisation de l'aspect problématique motivationnel chez les scripteurs d'expertise élevée puisque la différence est non significative ( $t(50) = 0.135, p > .80$ ). Les scripteurs intermédiaires se caractérisent par une variation de l'appréciation du brouillon dans le sens d'une baisse non significative ( $t(52) = 1.011, p > .30$ ). Ce nouveau score fait basculer leur positionnement dans des valeurs exprimant un caractère problématique. Le cas des scripteurs d'expertise faible se distingue des autres. Il se présente sous la forme d'une hausse de l'appréciation du brouillon dont la moyenne passe de 4.95 à 5.34. Cette hausse est non significative ( $t(42) = -0.996, p > .30$ ).

Ainsi, après avoir produit un brouillon, l'écrit intermédiaire incarne un acte problématique sur la base de la motivation pour l'ensemble des scripteurs. D'ailleurs, à ce

niveau, aucune distinction significative selon le degré d'expertise n'est à relever pour la seconde mesure de l'appréciation du brouillon ( $F(2,146) = 0.645, p > .50$ ).

Lorsqu'il est fait appel à l'aspect problématique du brouillon sur la base des difficultés éprouvées par cette réalisation, les scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire se définissent pour chaque point de mesure par l'absence de caractère problématique. Cependant, ces mêmes groupes voient, lors du second questionnaire, leurs moyennes réduire. Les scripteurs d'expertise élevée pointent une baisse significative, leur score régresse de 7.41 à 6.82 ( $t(50) = 2.142, p < .05$ ) et les scripteurs intermédiaires une baisse non significative ( $t(52) = 1.056, p > .20$ ). Le cas des scripteurs d'expertise faible est plus particulier car une stabilisation est enregistrée : ils conservent la même valeur de 5.53. Partant de là, le brouillon se présente toujours comme un acte problématique en raison des difficultés qu'il peut engendrer pour celui qui le met en œuvre. Par ailleurs ces résultats hiérarchisent, en fonction de l'expertise, les moyennes de la facilité à produire ce type d'écrit et en marquant un effet significatif ( $F(2,146) = 4.749, p < .01$ ).

Enfin, l'aspect problématique déterminé selon les difficultés de retour sur le texte indique une persévération de ce caractère lorsque celui-ci est mis en exergue à l'occasion du premier questionnaire. Les moyennes rattachées à l'évaluation des difficultés d'un retour sur le texte présentent une baisse pour les scripteurs d'expertises élevée et faible. Pour les premiers, le résultat de 6.52 évolue à 6.04 avec une régression significative ( $t(50) = 2.583, p < .02$ ). Les scripteurs d'expertise faible exposent une moyenne initiale de 5.03 et de 4.82 lors du second questionnaire. La différence est toutefois non significative ( $t(42) = 0.815, p > .40$ ). Les scripteurs intermédiaires se distinguent des précédents par une faible hausse de leur moyenne relative à la facilité accordée au retour sur le texte. Le résultat de 5.54 au premier questionnaire affiche un score de 5.61 lors du second. Cette augmentation est non significative ( $t(52) = -0.368, p > .70$ ). Les variations enregistrées et les moyennes établies, classant les scores d'autant plus favorablement que le degré d'expertise est élevé, permettent de conclure à un effet significatif de ce facteur ( $F(2,146) = 6.014, p < .01$ ). Les tests de Fisher LSD, Newman-Keuls et de Duncan mettent en exergue une différence significative au seuil .05 entre les scripteurs d'expertises élevée et faible ainsi qu'entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible.

### 3.3 Effets cognitifs et niveaux de scolarisation

#### 3.3.1 Attitude initiale et niveaux de scolarisation

Si l'attitude initiale des scripteurs de sixième et de troisième et l'importance qu'ils attribuent à la rédaction ou au brouillon sont comparées sur la base de leur niveau de scolarisation, ceux de sixième présentent de manière générale pour la rédaction, une attitude légèrement moins favorable que ceux de troisième. Excepté pour les scripteurs d'expertise faible pour qui, se produit l'inverse.

Ceci se vérifie pour les scripteurs d'expertise élevée avec une attitude initiale vis-à-vis de la rédaction établie à 6.55 alors qu'en troisième elle s'élève à 6.91. De même pour les scripteurs intermédiaires avec des scores en sixième de 5.55 et en troisième de 5.67. Ces différences paraissent minimes et l'application d'une Anova ne pointe aucun effet significatif du niveau de scolarisation ( $F(1,252) = 0.042, p > .80$ ) (annexe XXXIX). Il est alors plus adéquat d'évoquer des attitudes initiales similaires entre ces niveaux de scolarisation.

Un revirement s'établit lorsque l'attitude initiale se rapporte au brouillon (annexe XXXIX). La position des scripteurs, tous degrés d'expertise confondus, se trouve, au contraire, plus favorable en sixième qu'en troisième. En sixième, ils sont unanimes pour exprimer une première attitude favorable envers le brouillon (6.99 pour les scripteurs d'expertise élevée, 6.7 pour les scripteurs intermédiaires et 6.40 pour ceux dont l'expertise est faible, cf. tableau 19, p. 297). En troisième, les scripteurs d'expertise élevée maintiennent leur position malgré un score. Ce score va jusqu'à occuper, pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible, un positionnement défavorable (les moyennes sont de 6.31 pour les scripteurs d'expertise élevée, 5.94 pour les scripteurs intermédiaires et 5.22 pour ceux dont l'expertise est faible, cf. tableau 20, p. 300). A ce sujet, il est possible de noter un effet significatif du niveau de scolarisation sur l'attitude initiale envers le brouillon ( $F(1,252) = 27.507, p < .001$ ) à la fois pour les scripteurs intermédiaires ( $t(91) = 3.039, p < .01$ ), pour les scripteurs d'expertise faible ( $t(67) = 3.314, p < .01$ ) et pour les scripteurs d'expertise élevée ( $t(98) = 2.644, p < .01$ ).

En ce qui concerne l'importance attribuée à la rédaction lors du premier questionnaire, une baisse des moyennes est constatée entre les deux types de classes



étudiés (cf. tableau 21, p. 303 et 22, p. 305) (annexe XXXIX). Tout d'abord, les scripteurs d'expertise élevée se caractérisent par des résultats variant peu d'un niveau de scolarisation à l'autre. Ils s'élèvent à 8.35 en sixième et à 8.23 en troisième. Quant aux scripteurs d'expertises intermédiaire et faible de sixième, ceux-ci se distinguent de ceux de troisième par des moyennes plus élevées : 8.02 pour les scripteurs intermédiaires et 7.84 pour ceux dont l'expertise faible en classe de sixième et respectivement 7.15 et 6.62 en troisième. L'importance initiale en lien avec la rédaction connaît donc elle aussi des valeurs inférieures où un effet significatif du niveau de scolarisation ressort ( $F(1,252) = 8.517, p < .01$ ). Cependant, seuls sont concernés par cet effet les scripteurs intermédiaires ( $t(91) = 2.292, p < .03$ ) et d'expertise faible ( $t(67) = 2.172, p < .05$ ). La différence étant non significative pour les scripteurs d'expertise élevée ( $t(89) = 0.318, p > .70$ ).

Cette distinction entre scripteurs de sixième et de troisième, où les moyennes relevées pour chaque degré d'expertise sont plus élevées pour le premier niveau de scolarisation, se retrouve à l'identique pour l'importance relevant du brouillon. Il s'observe dès lors un effet significatif du niveau de scolarisation ( $F(1,252) = 9.829, p < .01$ ) marquant une différence pour les scripteurs intermédiaires ( $t(91) = 2.546, p < .02$ ). Pour les scripteurs d'expertise élevée et faible, le niveau de scolarisation n'amène pas à la même conclusion (respectivement  $t(89) = 1.592, p > .10$ ) et ( $t(67) = 1.104, p > .20$ )).

### 3.3.2 Variation de l'attitude et niveaux de scolarisation

Par la variation de l'attitude c'est à la fois aux caractéristiques de l'évolution que l'on s'attache mais aussi aux distinctions qui s'établissent à l'occasion de cette seconde mesure des attitudes faisant suite à la production d'un brouillon.

Pour ce faire, en premier lieu, nous nous attacherons à décrire les secondes mesures de l'attitude en fonction du niveau de scolarisation (annexe XXXIX). Le maintien d'une supériorité des moyennes, lors de la seconde mesure et relatives à l'importance qu'accorde le scripteur à la rédaction et au brouillon en sixième plutôt qu'en troisième, est constatée à l'examen des scores recueillis au second questionnaire. L'effet du niveau de scolarisation est à nouveau noté, à la fois pour l'importance attribuée à la rédaction ( $F(1,252) = 23.746, p < .001$ ) et pour le brouillon ( $F(1,252) = 23.774, p < .001$ ). Les différences relevées entre chaque groupe en fonction du niveau de scolarisation s'avèrent

significatives à la fois pour les scripteurs d'expertise élevée (pour la rédaction ( $t(89) = 3.358, p < .02$ ) et le brouillon ( $t(89) = 2.091, p < .05$ )), pour les scripteurs intermédiaires (pour la rédaction ( $t(91) = 2.638, p < .01$ ) et le brouillon ( $t(91) = 2.831, p < .01$ )) et pour les scripteurs d'expertise faible (pour la rédaction ( $t(67) = 2.734, p < .01$ ) et le brouillon ( $t(67) = 3.445, p < .01$ )).

Ensuite, en ce qui concerne les attitudes des scripteurs de sixième et de troisième mesurées au second temps et s'attachant à la rédaction ou au brouillon, nous retrouvons encore des scores plus importants pour le premier niveau de scolarisation et ce, quel que soit le degré d'expertise pris en compte. L'effet significatif du niveau de scolarisation est alors relevé pour la seconde attitude en lien avec la rédaction ( $F(1,252) = 7.208, p < .01$ ). Plus particulièrement sur ce point, le test t de Student marque une différence significative entre les moyennes des scripteurs d'expertise faible de sixième et de troisième ( $t(67) = 2.751, p < .01$ ). Elle apparaît de manière non présente pour ceux dont l'expertise élevée ( $t(89) = 1.483, p > .10$ ) et intermédiaire ( $t(91) = 0.498, p > .60$ ). L'impact du niveau de scolarisation se retrouve également de manière significative dans l'établissement de la seconde mesure d'attitude du brouillon ( $F(1,252) = 48.297, p < .001$ ). Cet effet s'exprime par une différence significative des moyennes pour les scripteurs d'expertise élevée ( $t(89) = 4.361, p < .01$ ), pour les scripteurs d'expertise faible ( $t(67) = 3.954, p < .02$ ) ainsi que pour les scripteurs intermédiaires ( $t(91) = 3.753, p < .03$ ).

Une tendance semble se dessiner et caractériser l'évolution de l'attitude. En sixième, les modifications de l'attitude (même si elles ne s'avèrent pas forcément significatives) définissent un changement s'orientant vers une variation plus favorable, que ce soit pour la rédaction ou le brouillon. Seule exception, les scripteurs intermédiaires qui exposent une stabilisation des résultats pour le brouillon et l'activité rédactionnelle. Autre particularité relevant cette fois une baisse des scores, celle des scripteurs d'expertise faible en ce qui concerne l'importance attribuée à la rédaction et les scripteurs intermédiaires lors de l'importance accordée au brouillon. La classe de sixième se définit donc principalement et globalement, par une évolution de l'attitude allant dans le sens de l'acte manifesté (le brouillon) et par une importance de l'activité rédactionnelle et du brouillon affectant un renforcement de l'attitude.

En revanche, en troisième, cette même orientation se tourne vers un pôle opposé où l'attitude se déplace dans un sens allant à l'encontre de l'acte. Cela se traduit par

une baisse des moyennes générales d'attitudes et l'appréciation de l'importance, qu'elle concerne la rédaction ou le brouillon. Les résultats obtenus s'orientent vers une tendance plus défavorable et indiquent de la sorte un phénomène de régression des attitudes (significatif ou non). Face à ce constat, les scripteurs d'expertise faible tirent leur épingle du jeu lors de l'évaluation du brouillon avec une quasi absence de changement entre les deux mesures. Cette distinction concerne également les scripteurs intermédiaires lors de l'importance reconnue au brouillon qui s'exprime par une absence de variation. Les scripteurs d'expertise élevée se différencient en manifestant une hausse de l'importance du brouillon. Même si cette dernière demeure faible, elle indique tout de même un renforcement.

Pour synthétiser et résumer, ces résultats laissent constater préférentiellement un effet de rationalisation cognitive pour les scripteurs de sixième d'expertises élevée et faible et un effet de stabilisation de l'attitude pour les scripteurs intermédiaires de sixième. En troisième, à l'inverse, il s'agit davantage d'un phénomène de rationalisation inversé où l'attitude se déplace plutôt vers des valeurs inférieures à celles de l'attitude initiale (excepté pour les scripteurs d'expertise faible vis-à-vis du brouillon où les seconds scores d'attitude à l'égard du brouillon se sont légèrement déplacés vers des résultats plus élevés caractérisant une stabilisation des moyennes).

En parallèle, un phénomène de trivialisatation se retrouve pour les scripteurs de troisième (sauf au brouillon pour les scripteurs d'expertise élevée et lors de la rédaction pour les scripteurs intermédiaires) et s'exerce de manière significative pour les scripteurs d'expertise faible. A l'opposé, les scripteurs de sixième dévoilent une hausse de l'importance attribuée à la rédaction et au brouillon (sauf pour les scripteurs d'expertise faible avec une baisse pour la rédaction et les scripteurs intermédiaires pour le brouillon).

Partant de là, nous pouvons confirmer l'hypothèse 2(3) en ce qu'elle porte sur la réduction de l'importance par les scripteurs d'expertise faible au brouillon en la limitant au niveau de scolarisation le plus élevé. En effet, aucun phénomène de trivialisatation n'est observé pour ce groupe en sixième.

Quant à l'hypothèse 2(1) mentionnant des effets cognitifs définis par un maintien indifféremment du niveau de scolarisation pour les scripteurs intermédiaires, ne se vérifie que partiellement. Ceux de sixième font certes preuve d'une stabilisation de l'attitude alors que ceux de troisième connaissent une baisse de l'attitude.

L'hypothèse 2(2) indiquant des effets cognitifs caractérisés par une rationalisation cognitive pour les scripteurs d'expertise élevée ne trouve pas de confirmation au niveau empirique. Un phénomène de renforcement des cognitions caractérise les scripteurs d'expertise élevée de sixième et un phénomène de rationalisation inversé, ceux de troisième.

### *3.4 Impact de l'attitude, des facteurs d'engagement, de l'expertise, du niveau de scolarisation et du comportement sur les effets cognitifs*

#### 3.4.1 Lien entre la seconde mesure de l'attitude des scripteurs de sixième, facteurs d'engagement et comportements au brouillon

En ce qui concerne la seconde mesure de l'attitude des scripteurs de sixième, force est de constater qu'il s'agit là d'une variable dépendante fortement sensible aux facteurs d'engagement présents dans la situation (annexe XL). Nous pouvons noter par l'application de régression linéaire et d'Anova, un effet significatif tout d'abord pour le facteur relevant de la répétition de l'acte que ce soit par le brouillon ( $F(1,100) = 6.133, p < .001$ ) ou le retour sur le texte ( $F(1,100) = 7.464, p < .001$ ). Suivent ensuite le caractère public de l'acte ( $F(1,100) = 6.340, p < .02$ ), le coût de l'acte par les difficultés éprouvées tant envers l'activité rédactionnelle ( $F(1,100) = 7.244, p < .01$ ), le brouillon ( $F(1,100) = 6.857, p < .01$ ) et le retour sur le texte ( $F(1,100) = 37.209, p < .001$ ) que par les conséquences de l'acte ( $F(1,100) = 21.933, p < .001$ ). Néanmoins, aucun effet significatif n'est à relever pour ce qui est du sentiment de liberté ( $F(1,100) = 1.332, p > .20$ ) et du temps consacré à la réalisation d'un tel écrit ( $F(1,100) = 1.951, p > .10$ ).

L'application révèle en outre, pour les scripteurs de sixième, en dehors des facteurs d'engagement, un important effet de l'attitude initiale ( $F(4,104) = 95.975, p < .001$ ) quant à l'établissement de la seconde moyenne d'attitude. En revanche, aucun effet significatif du comportement manifesté au brouillon n'est relevé ( $F(1,100) = 1.443, p > .20$ ). Par ailleurs, les scripteurs, tout comme il en allait pour l'observation des effets comportementaux, ne se distinguent pas selon le genre ( $F(1,100) = 0.719, p > .30$ ).

### 3.4.2 Lien entre la seconde mesure de l'attitude des scripteurs de troisième, facteurs d'engagement et comportements au brouillon

En effectuant ce type d'analyse chez l'ensemble des scripteurs de troisième (annexe XL), les résultats de l'Anova et de la régression linéaire révèlent un effet principal de l'attitude initiale ( $F(1,118) = 107.158, p < .001$ ) sur l'établissement de la seconde mesure de l'attitude faisant suite à la réalisation d'un brouillon. Parmi les facteurs d'engagement dégagés, celui en lien avec les conséquences de l'acte apparaît comme possédant un impact significatif sur les résultats de la seconde mesure de l'attitude en lien avec le brouillon ( $F(1,118) = 67.385, p < .001$ ). S'y ajoute, la répétition de l'acte, qu'elle tienne au brouillon ( $F(1,118) = 4.349, p < .01$ ) ou au retour sur le texte ( $F(1,118) = 3.355, p < .05$ ). Il en ressort également un effet significatif du coût de l'acte par l'estimation de la facilité reconnue pour retravailler le texte au brouillon ( $F(1,118) = 30.027, p < .001$ ), les difficultés engendrées à travers le brouillon ( $F(1,118) = 17.830, p < .001$ ), la rédaction ( $F(1,118) = 3.925, p = .05$ ) et le temps consacré à la réalisation du brouillon ( $F(2,118) = 5.619, p < .01$ ). Les autres facteurs d'engagement ne manifestent aucun effet significatif. Ni l'engagement par le sentiment de liberté ( $F(1,118) = 0.355, p > .50$ ), ni le caractère public de l'acte ( $F(1,118) = 2.605, p > .10$ ). En dehors des facteurs d'engagement, le comportement modificateur que le scripteur a pu porter au brouillon s'avère lui aussi significatif ( $F(2,118) = 4.591, p < .05$ ), à l'inverse du genre qui ne peut être considéré comme un élément impactant significativement l'attitude ( $F(1,118) = 2.077, p > .10$ ).

Ces résultats confirment l'hypothèse 2 marquant un effet de l'expertise, du niveau de scolarisation et du comportement manifesté au brouillon sur l'établissement de la seconde mesure de l'attitude.

## 3.5 Résumé des résultats

### 3.5.1 Résumé des mesures initiales

- Les aspects problématiques soulevés par la rédaction : l'exercice de production de texte présente, outre les motivations et difficultés de la tâche rédactionnelle, un aspect problématique pour les scripteurs d'expertises intermédiaire et faible de

sixième et troisième sur la base des attitudes. Les scripteurs d'expertise élevée des classes de sixième ou de troisième ne présentent aucun aspect problématique vis-à-vis de cette tâche.

- Le brouillon revêt un caractère problématique pour les scripteurs d'expertises élevée et faible de sixième restreint aux motivations. En troisième, cet écrit porte un aspect problématique réservé à la motivation pour les scripteurs d'expertise élevée. Pour les scripteurs intermédiaires ce sera plutôt à travers les attitudes et pour les scripteurs d'expertise faible à partir des attitudes, motivations et difficultés rencontrées par sa réalisation.
- Le retour sur le texte présente un caractère problématique sur la base des difficultés rencontrées par les scripteurs intermédiaires et faibles des deux niveaux de scolarisation.
- L'attitude initiale des scripteurs de sixième et troisième envers la rédaction se définit à travers une régression des moyennes au fur et à mesure que le degré d'expertise s'affaiblit. Un effet significatif de l'expertise est noté.
- L'attitude initiale des scripteurs de sixième en lien avec le brouillon se traduit par une attitude favorable n'amenant aucune distinction des scores selon l'expertise. En troisième, émerge un affaiblissement des moyennes lorsque le degré d'expertise s'amointrit. A ce niveau de scolarisation s'exerce un effet significatif de l'expertise.
- L'attitude initiale des scripteurs de troisième vis-à-vis de la rédaction est similaire à celle établie en sixième. Pour l'attitude en lien avec le brouillon, une différence significative fait apparaître une attitude initiale plus élevée en sixième qu'en troisième.
- L'importance de l'acte quand il touche à la rédaction s'exprime par des valeurs hautes pour les classes de sixième et troisième. Par ailleurs, pour ces scores s'observe une importance d'autant plus marquée que le degré d'expertise est élevé. Lorsque l'importance concerne le brouillon, les valeurs sont hautes mais ne présentent pas de distinction selon l'expertise en sixième ou en troisième. Un effet significatif de l'expertise sur l'importance s'exprime pour la rédaction en classe de troisième.
- L'importance accordée à la rédaction et au brouillon connaît une démarcation selon le niveau de scolarisation dont on note un effet significatif dans l'établissement des mesures initiales. Les scores se présentent comme plus élevés en sixième qu'en

troisième pour l'activité rédactionnelle (différences significatives pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible) et pour le brouillon (différences significatives pour les scripteurs intermédiaires).

### 3.5.2 Résumé des évolutions des mesures

- Suite à la réalisation d'un brouillon, l'attitude et l'importance accordées à la rédaction et au brouillon connaissent pour certains groupes des variations

Expertise	Evolution attitude		Importance	
	Rédaction	Brouillon	Rédaction	Brouillon
<b>Elevée</b>	= <sup>3</sup>	↗ <sup>1</sup>	↗ <sup>1</sup>	= <sup>3</sup>
<b>Intermédiaire</b>	= <sup>3</sup>	= <sup>3</sup>	= <sup>3</sup>	= <sup>3</sup>
<b>Faible</b>	↗ <sup>2</sup>	= <sup>3</sup>	= <sup>3</sup>	= <sup>3</sup>

Tableau 27 : Evolution des moyennes d'attitudes et d'importance accordées à la rédaction et au brouillon par les scripteurs de sixième  
Note : (1) variation significative, (2) effet tendanciel, (3) variation non significative

Expertise	Evolution attitude		Importance	
	Rédaction	Brouillon	Rédaction	Brouillon
<b>Elevée</b>	↘ <sup>1</sup>	↘ <sup>1</sup>	= <sup>2</sup>	= <sup>2</sup>
<b>Intermédiaire</b>	= <sup>2</sup>	↘ <sup>1</sup>	= <sup>2</sup>	= <sup>2</sup>
<b>Faible</b>	= <sup>2</sup>	= <sup>2</sup>	= <sup>2</sup>	↘ <sup>1</sup>

Tableau 28 : Evolution des moyennes d'attitudes et d'importance accordées à la rédaction et au brouillon par les scripteurs de troisième  
Note : (1) variation significative, (2) variation non significative

- L'aspect problématique attribué à la rédaction, au brouillon ou encore à un retour sur le texte voit également certaines évolutions pour les scripteurs de sixième

Aspects problématiques	Positionnement initial	Evolution moyennes	Second positionnement
<i>Attitude rédaction</i>	Non problématique	= <sup>3</sup>	Non problématique
<i>Appréciation rédaction</i>	Non problématique	↗ <sup>2</sup>	Non problématique
<i>Facilité rédaction</i>	Non problématique	= <sup>3</sup>	Non problématique
<i>Attitude brouillon</i>	Non problématique	↗ <sup>1</sup>	Non problématique
<i>Appréciation brouillon</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>3</sup>	Non problématique
<i>Facilité brouillon</i>	Non problématique	= <sup>3</sup>	Non problématique
<i>Facilité retour texte</i>	Non problématique	↗ <sup>1</sup>	Non problématique

Tableau 29 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de sixième d'expertise élevée

Note : (1) variation significative, (2) effet tendanciel, (3) variation non significative

Aspects problématiques	Positionnement initial	Evolution moyennes	Second positionnement
<i>Attitude rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Appréciation rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Attitude brouillon</i>	Non problématique	= <sup>2</sup>	Non problématique
<i>Appréciation brouillon</i>	Non problématique	= <sup>2</sup>	Non problématique
<i>Facilité brouillon</i>	Non problématique	= <sup>2</sup>	Non problématique
<i>Facilité retour texte</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>

Tableau 30 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de sixième d'expertise intermédiaire

Notes : (2) différence non significative

Aspects problématiques	Positionnement initial	Evolution moyennes	Second positionnement
<i>Attitude rédaction</i>	<b>Problématique</b>	↗ <sup>1</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Appréciation rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité rédaction</i>	<b>Problématique</b>	↗ <sup>1</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Attitude brouillon</i>	Non problématique	= <sup>2</sup>	Non problématique
<i>Appréciation brouillon</i>	<b>Problématique</b>	↗ <sup>1</sup>	Non problématique
<i>Facilité brouillon</i>	Non problématique	= <sup>2</sup>	Non problématique
<i>Facilité retour texte</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>

Tableau 31 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de sixième d'expertise faible

Notes : (1) différence significative entre les deux mesures, (2) différence non significative

- Pour les scripteurs de troisième s'observe également une évolution des aspects problématiques liés à la rédaction, au brouillon ou au retour sur le texte

Aspects problématiques	Positionnement initial	Evolution moyennes	Second positionnement
<i>Attitude rédaction</i>	Non problématique	↘ <sup>1</sup>	Non problématique
<i>Appréciation rédaction</i>	Non problématique	↘ <sup>1</sup>	Non problématique
<i>Facilité rédaction</i>	Non problématique	↘ <sup>1</sup>	Non problématique
<i>Attitude brouillon</i>	Non problématique	↘ <sup>1</sup>	Non problématique
<i>Appréciation brouillon</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>3</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité brouillon</i>	Non problématique	↘ <sup>1</sup>	Non problématique
<i>Facilité retour texte</i>	Non problématique	↘ <sup>1</sup>	Non problématique

Tableau 32 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de troisième d'expertise élevée

Notes : (1) différence significative entre les deux mesures, (2) effet tendanciel, (3) différence non significative



Aspects problématiques	Positionnement initial	Evolution moyennes	Second positionnement
<i>Attitude rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Appréciation rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Attitude brouillon</i>	<b>Problématique</b>	↘ <sup>1</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Appréciation brouillon</i>	Non problématique	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité brouillon</i>	Non problématique	= <sup>2</sup>	Non problématique
<i>Facilité retour texte</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>

Tableau 33 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de troisième d'expertise intermédiaire

Notes : (1) différence significative entre les deux mesures, (2) différence non significative

Aspects problématiques	Positionnement initial	Evolution moyennes	Second positionnement
<i>Attitude rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Appréciation rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité rédaction</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Attitude brouillon</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Appréciation brouillon</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité brouillon</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>
<i>Facilité retour texte</i>	<b>Problématique</b>	= <sup>2</sup>	<b>Problématique</b>

Tableau 34 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de troisième d'expertise faible

Notes : (1) différence significative entre les deux mesures, (2) différence non significative

- Un effet de trivialisation du brouillon est observé chez les scripteurs d'expertise faible de troisième. Un effet de renforcement de l'importance s'exprime chez les scripteurs d'expertise élevée de sixième.
- Parmi les facteurs ayant une influence dans l'établissement de la seconde mesure de l'attitude des scripteurs de sixième, se dégage un effet significatif des facteurs d'engagement (conséquences de l'acte, caractère public, répétition de l'acte par le brouillon et le retour sur le texte, coût de l'acte par les difficultés éprouvées de la rédaction, le brouillon et le retour sur le texte) et de l'attitude initiale du brouillon.
- Pour les scripteurs de troisième, ces impacts se concentrent autour du comportement face au brouillon ; des facteurs d'engagement tels que les conséquences de l'acte, la répétition (brouillon et retour sur le texte) ; le coût de l'acte par le temps passé à la production d'un brouillon et des difficultés du brouillon et du retour sur le texte.

## ***4 Réduction de la dissonance et processus de rationalisation***

Le rapprochement des résultats mettant en exergue des effets comportementaux ou cognitifs avec le ou les caractères problématiques soulevés par la rédaction, le brouillon ou le retour sur le texte apportent un élément d'appréciation quant à la présence ou l'absence de processus de rationalisation, tout comme le type de réduction de dissonance emprunté. Ainsi, se distinguent des scripteurs qui cumulent des processus de rationalisation, tandis que d'autres n'en requièrent qu'un seul.

### *4.1 Des processus de rationalisation en acte et une stabilité de l'attitude*

Parmi l'ensemble des scripteurs observés, un groupe se caractérise plus particulièrement. Cette différenciation tient à l'usage d'un seul type de rationalisation face à l'émergence de caractères problématiques. Ce groupe se compose des scripteurs intermédiaires de sixième.

Pour eux, la tâche rédactionnelle se présente problématique de par l'appréciation (moyenne de 5.55) ainsi que les difficultés inhérentes à la réalisation d'un retour sur le texte (moyenne de 5.69), tandis que le brouillon ne suscite aucun caractère problématique (moyenne de 6.7). Ces scripteurs se spécifient des autres par des effets comportementaux considérés comme les plus importants au vu du nombre moyen de ratures présent dans leurs brouillons (moyenne de 15.45 ratures). Face au caractère problématique de la rédaction, leur rationalisation apparaît donc dans un premier temps comme une rationalisation en acte par un travail correctif plus important. Par ailleurs, c'est pour ce groupe que ne s'observe aucun effet cognitif par l'expression de variations significatives. Et cela, qu'il porte sur la rédaction ( $t(39) = -0.052, p > .95$ ), le brouillon ( $t(39) = 0.279, p > .70$ ) ou le retour sur le texte ( $t(39) = 1.391, p > .10$ ). Le caractère problématique initial demeure lors de la seconde mesure. Autrement dit, aucune rationalisation cognitive n'est remarquée. Pour ce groupe, se vérifie l'hypothèse 3(1) relative à un phénomène de rationalisation en acte accompagné d'une stabilisation cognitive.

Autre groupe de scripteurs concerné par la réalisation d'actes problématiques : les scripteurs d'expertise faible de troisième. La rédaction, le brouillon et le retour sur le texte présentent chacun un aspect problématique touchant à la fois l'attitude (moyennes de 4.87 pour la rédaction, 5.22 pour le brouillon), la motivation (respectivement 5.11 et 4.95) et la difficulté rencontrée par cet acte (4.62 pour la rédaction, 5.53 pour le brouillon et 5.03 pour le retour sur le texte). Ces scripteurs se caractérisent par ailleurs, par une rationalisation en acte présente mais de faible amplitude puisque le nombre moyen de ratures est plus bas (moyenne de 10.27 ratures par brouillon). Ils font également preuve d'une stabilité de leur positionnement attitudinal se définissant par l'absence de rationalisation cognitive par le biais d'un ajustement des moyennes en lien avec les actes problématiques. Leur posture initiale demeure stable lors de la seconde mesure.

#### *4.2 Des processus de rationalisation en acte et de rationalisation cognitive*

Parallèlement, d'autres groupes de scripteurs se caractérisent par la coexistence de plusieurs processus de rationalisation. Il s'agit en premier lieu des scripteurs d'expertise élevée de sixième. Pour eux, seul le brouillon par son aspect motivationnel présente une caractéristique problématique (moyenne de 5.8). Face à la dissonance émergée, vont être établies des variations précisant une hausse des moyennes de l'attitude du scripteur à l'égard du brouillon ( $t(39) = -2.120, p < .05$ ) et de la facilité exprimée lors d'un retour sur le texte ( $t(39) = -4.771, p < .001$ ). Dans leur cas, se trouvent en présence et simultanément, des processus relevant d'une rationalisation en acte par un nombre moyen de ratures présentes dans leurs brouillons, qualifié d'élevé puisque s'apparentant statistiquement à celui des scripteurs intermédiaires (formant les scores les plus élevés), mais aussi à la présence de mouvances attitudinales indiquant des ajustements cognitifs par des processus de renforcement des cognitions non problématiques. Pour les scripteurs d'expertise élevée de troisième, conjointement à des effets comportementaux, font preuve d'effets cognitifs singuliers traduits par des résultats moindres en rapport aux premières mesures caractéristiques d'une rationalisation cognitive inversée. Ainsi, l'hypothèse 3(2) qualifiant une rationalisation en acte additionnée à une rationalisation cognitive ne trouve pas confirmation. Se manifestent à la fois un processus de rationalisation en acte et de

renforcement des attitudes en sixième ou de rationalisation en acte et de rationalisation cognitive inversée en troisième.

Cette présence conjointe de rationalisation en acte et cognitive se trouve également chez les scripteurs intermédiaires de troisième. Pour ces derniers, la rédaction, le brouillon et le retour sur le texte pointent chacun au moins une spécificité problématique. Précisément, s'observe une prépondérance de la manifestation comportementale au brouillon en comparaison des autres groupes, c'est-à-dire à une rationalisation en acte. Parallèlement, est constatée la coprésence d'une rationalisation cognitive. Mais celle-ci développe une particularité : elle s'exerce dans le sens inverse à l'acte émis. Ainsi après avoir produit un brouillon ces scripteurs ne l'estiment pas moins problématique mais au contraire, plus problématique qu'antérieurement. De la sorte, la rationalisation cognitive ne s'exerce pas dans le sens escompté puisqu'elle est définie par une régression de l'attitude envers le brouillon. Si l'hypothèse 3(1) postule un maintien des cognitions pour les scripteurs intermédiaires de troisième, celle-ci ne se présente pas sous le jour proposé et réserve aux scripteurs intermédiaires de classes de troisième l'addition d'une rationalisation en acte à une rationalisation cognitive inversée.

Pour les scripteurs d'expertise faible de sixième, se manifeste à nouveau ce cumul des processus de rationalisation. Pour eux, la rédaction, le brouillon et le retour sur le texte font l'objet d'une émergence de spécificités problématiques. Lors du brouillon, si le nombre moyen de ratures établi est le plus bas, il n'en demeure pas moins qu'une correction du texte a bel et bien lieu, c'est-à-dire une rationalisation en acte. Cet effet comportemental s'associe à un effet cognitif que l'on peut définir de rationalisation cognitive puisque l'ajustement de l'attitude est mené dans le sens de l'acte problématique commis. Ces scripteurs font preuve d'une attitude envers la rédaction, le brouillon qui s'avère plus positive après qu'avant leur réalisation. L'hypothèse 3(3) se trouve donc invalidée.

#### *4.3 Des processus de rationalisation en acte et trivialisation*

Les scripteurs d'expertise faible de troisième forment un groupe spécifique. Ils incarnent le groupe de scripteurs qui fait preuve de manière significative d'une

dépréciation de l'acte défini par une baisse de l'importance accordée à ce dernier. Celle-ci demeure centrée et restreinte au brouillon. C'est alors que dans leur situation se développe, en lien avec une rationalisation en acte manifestée par la production d'interventions sur un premier jet de texte au brouillon, un processus de trivialisation du brouillon. L'hypothèse 3(3) postulait l'observation des phénomènes de trivialisation spécifiquement chez les scripteurs d'expertise faible. Celle-ci est partiellement attestée puisque ces résultats se trouvent restreints aux scripteurs d'expertise faible de troisième.

Au cours de ce chapitre, nous avons pu obtenir des résultats venant confirmer les hypothèses établies, alors que d'autres se sont vues infirmées. Si certains résultats se révèlent conformes à la théorie sur laquelle nous prenons appui, d'autres se présentent comme plus curieux et fortement inattendus.

C'est à présent cet ensemble de résultats plus ou moins conformes, plus ou moins étonnants que nous nous proposons d'aborder afin d'explicitier l'ensemble des données récoltées.

# ANALYSE DES RÉSULTATS/DISCUSSION

## CINQUIÈME PARTIE : ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIFS À L'ENGAGEMENT ET AUX EFFETS DE L'ENGAGEMENT

### I. Engagement et effets d'engagement du scripteur au brouillon : mise en perspective des données à la théorie

#### *1 Déterminer le degré d'engagement : les facteurs d'engagement entre appréciation externe, interne et variabilité*

L'établissement du degré d'engagement se base sur les caractéristiques de la situation dans laquelle une personne est amenée à agir. Il est, selon la vision radicale, déterminé objectivement (Joule et Beauvois, 2009). Voici la base à partir de laquelle nous avons positionné notre cadre de référence théorique.

Les entretiens exploratoires menés dans les prémices de l'empirie, nous ont amenés à interroger la valeur des facteurs d'engagement jugée par ce regard externe. En effet, ils indiquaient une impulsion de réalisation issue du corps enseignant, alors que pour ces mêmes scripteurs, les raisons présidant à l'émission des brouillons relevaient de raisons d'ordre interne, d'une liberté d'action, même si cet écrit intermédiaire était imposé. La production d'un brouillon se présentait dès lors comme une volonté individuelle basée sur une estimation de la situation par le scripteur. Dans ce cas, la perception du sentiment de liberté différerait-elle de son évaluation externe et objective des caractéristiques de la situation ?

Et le doute s'est propagé à l'ensemble des facteurs d'engagement. Nous avons en conséquence souhaité soumettre à l'appréciation des scripteurs eux-mêmes ces différents facteurs dans un but comparatif.

A ce propos, les résultats présentés, notamment par le sentiment de liberté éprouvé quant à la réalisation d'un brouillon, ont caractérisé l'existence de distinctions entre un facteur déterminé par un regard externe et la représentation que s'en faisait le scripteur. Cela nous a donc conduits à incorporer une dimension individuelle dans l'établissement des facteurs d'engagement qui s'est révélée surprenante.

### *1.1 Sentiment de liberté et conséquences de l'acte : les limites de l'évaluation externe pour une intégration d'une évaluation interne*

#### 1.1.1 Le sentiment de liberté

Les entretiens exploratoires avaient d'ores et déjà mis en exergue un phénomène particulier relatif à la réalisation des brouillons et concerne plus spécifiquement un facteur d'engagement : le sentiment de liberté. Pour la plupart des scripteurs, il ressortait des discours recueillis que la réalisation d'un brouillon émanait d'une volonté personnelle et cela, même si l'enseignant leur indiquait auparavant de procéder par une démarche préparatoire aux écrits. Le brouillon paraissait comme un écrit volontaire, complété par une vision libertaire quant à sa réalisation.

Les entretiens exploratoires laissaient constater un sentiment de liberté non dépendant des propos tenus par l'enseignant mais une conception que les scripteurs se forgeaient. Ce facteur devient alors non déterminé seulement à l'aide d'une appréciation externe et objective évacuant toute évaluation personnelle pour nécessiter la prise en compte de la représentation du scripteur.

Au cours du second questionnaire intervenant immédiatement après la réalisation d'un brouillon, une question se rapportait à l'évaluation du sentiment de liberté perçu. Il faut savoir que pour cette production de texte, l'enseignant indiquait aux élèves de faire attention à réaliser un brouillon. Cette demande expresse amenait un sentiment de liberté non existant puisque conduisant à l'imposition de brouillon. Il est intéressant de noter que pour une même consigne, les scripteurs ne sont pas unanimes quant au ressenti du sentiment de liberté. Ainsi, les scripteurs d'expertise élevée en sixième sont ceux qui perçoivent préférentiellement la production de brouillon comme une obligation alors qu'en

troisième, les scripteurs d'expertise faible marquent un sentiment de liberté moins présent vis-à-vis des autres groupes. Il est tout aussi étonnant de noter qu'une consigne identique de réalisation de brouillon est davantage perçue par les scripteurs de sixième comme oscillant entre un sentiment de liberté et d'obligation, alors qu'en troisième un sentiment de liberté prédomine.

En tant qu'évaluateur externe, il n'était possible de conclure qu'à un sentiment de liberté faible puisque l'enseignant indiquait aux scripteurs de veillez à produire un brouillon lors de l'exercice. Or, il apparaît au vu du questionnaire que ce sentiment de liberté présente des fluctuations. Elles se manifestent à trois niveaux. Tout d'abord à l'intérieur d'un même groupe d'expertise, puis entre groupes d'expertise et enfin entre deux niveaux de scolarisation. La position de ce facteur d'engagement déterminée par une appréciation externe se brouille dès qu'il est demandé aux scripteurs de l'évaluer personnellement. Se confirme une non-correspondance entre les propos de l'enseignant conduisant un évaluateur externe à constater une absence de ce facteur d'engagement et le sentiment de liberté réellement éprouvé.

Suite aux variations observées, l'analyse statistique permet d'ailleurs de conclure à un effet significatif du degré d'expertise en classe de troisième et du niveau de scolarisation du scripteur quant à l'expression du sentiment de liberté éprouvé. En d'autres termes, le sentiment de liberté est un facteur d'engagement dont l'appréciation est fluctuante et dépendante d'autres facteurs.

Et justement, ces différences relatives à l'estimation du degré de liberté pour la réalisation d'un brouillon tiendraient et s'expliqueraient pour partie au caractère ambigu que revêt cet écrit intermédiaire. Celui-ci étant apprécié à la fois comme le témoin de leur incompetence mais aussi comme un écrit dont l'apport est non négligeable par son utilité pour parvenir à construire un texte répondant aux exigences scolaires (Penloup, 1994 ; Kadi, 2008). Ce caractère paradoxal additionné à une dimension d'un écrit perçu comme personnel et intime, pourrait apporter une certaine influence lors du sentiment de liberté éprouvé. Même en situation de soumission forcée, cet aspect serait amené et ferait ressortir ces caractéristiques puisque le brouillon est vécu comme un « écrit miroir » du scripteur, le représentant, qui donne à voir une part personnelle. Il serait donc aussi plus difficilement un écrit imposé par un tiers.



Un autre élément explicatif trouverait une raison dans le lien établi entre le scripteur et le contrat didactique. Cette prépondérance d'absence de sentiment de liberté pour les classes de sixième pourrait montrer une sensibilité plus importante de ces scripteurs vis-à-vis des attentes et verbalisations de l'enseignant. Ils s'y soumettraient plus facilement. Les bons élèves se caractérisent par un souhait d'application d'un système complexe de normes dont un des indicateurs relève de « ratures, de corrections faites à la demande » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 58). Or, précisément cette demande relève de la part enseignante pour laquelle, les scripteurs d'expertise élevée estiment que le brouillon possède toutes les faveurs de l'enseignant (cf. entretiens exploratoires annexe I). A ce propos, il ressort des entretiens exploratoires une certaine position de mimétisme face aux attitudes des professeurs et les scripteurs portent à leur tour une appréciation positive élevée envers le brouillon. A l'inverse, un sentiment de liberté plus prégnant en troisième indiquerait de la même manière un détachement à l'égard de ce contrat didactique pour lequel plus le niveau de scolarisation augmente et plus les scripteurs s'en abstraient.

Dans cette lignée, un sentiment de liberté plus marqué pour un niveau de scolarisation supérieur s'expliquerait également à travers une intériorisation de la production de brouillons. En sixième, les scripteurs ont été moins confrontés et ont moins répété la réalisation de ces écrits comparativement aux scripteurs de troisième. L'apprentissage du brouillon et le renouvellement de cette action conduiraient dès lors à une automatisation et intériorisation. La pratique n'aurait plus à être initiée par l'enseignant puisque devenue habituelle. Dans ce cas, les scripteurs de troisième seraient moins sensibles aux injonctions des enseignants.

Nous nous retrouvons alors bien loin des propositions de Joule et Beauvois (2009) pour qui, une appréciation externe détermine les facteurs d'engagement présents dans une situation. En effet, pour ces auteurs, il suffit qu'un climat de liberté soit déclaré pour qu'il soit perçu comme tel et tenu pour chose acquise. Et pour cela, « rien de plus facile que de créer un contexte de liberté. Il suffit d'assortir la requête faite à l'acteur d'une phrase affirmant qu'il est libre de faire ou de ne pas faire ce qu'on attend de lui » (Joule et Beauvois, 2009, p. 71).

Or, les résultats de cette recherche amènent à ne tenir que pour partie les tenants de cette proposition. Ici, introduire un climat de liberté n'est nullement restreint à une évocation sémantique quelconque, bien au contraire, puisque l'enseignant indiquait de

veiller à produire un brouillon. La situation amènerait davantage à un contexte de soumission. Contexte évalué préférentiellement comme tel par les scripteurs d'expertise élevée de sixième, tandis que pour les autres, ce sentiment de soumission se révélait moins distinct ; pour en troisième se définir pleinement comme un sentiment de liberté.

L'estimation du degré de volition paraît alors fluctuante selon les individus et ne tiendrait pas seulement à l'évocation sémantique d'un contexte de liberté pour éprouver agir dans une telle situation. Par exemple, comme ont pu le montrer Michel et Fointiat (2002), les sujets adhérant peu à la norme de consistance sont moins influencés par la déclaration de liberté. Il arrive aussi que des situations ne comportant pas de facteur d'engagement au titre du sentiment de liberté révèlent tout aussi bien la présence de ce facteur (Lecrique et Gosling, 2004 ; Vaidis, 2008), ou encore, comme c'est le cas pour cette recherche, une incitation à la réalisation d'un acte.

Face à ces divergences, un début d'explication serait à trouver dans les propos de Guéguen et *al* (2004). Lors de tests du sentiment de liberté induit par la proposition « vous êtes libre de... », ils sont amenés à conclure que cette technique « ne doit pas son efficacité aux mots employés mais plutôt au concept de liberté auquel elle renvoie » (p. 374). Autrement dit, au sentiment de liberté perçu par le sujet. Ou encore Beauvois (2011) pour qui « comme la liberté, l'autonomie n'est pas une affaire d'analyse des conditions concrètes d'existence et des conduites adoptées dans cette existence. Elle est une affaire de ressenti » (p. 28).

Une variation d'une personne à une autre dans la perception du sentiment de liberté éprouvé, n'est pas un intérêt récent. Il débute lors des expériences incorporant comme variable indépendante un type d'engagement fort ou faible induit par une déclaration de liberté. Il a été observé, dans nombre de ces expériences, une mortalité expérimentale se révélant plus ou moins forte selon les recherches. Elle peut aller de 6.9 % comme pour Simon, Greenberg & Brehm (1995) pour la rédaction d'un essai en faveur de l'instauration d'un examen à la fin de chaque semestre à 20.5 % dans l'expérience de Azdia et Joule (2001) pour la rédaction d'un essai visant l'instauration d'une sélection à l'entrée en licence (informations citées par Vaidis, 2008) ou encore 60 % pour Vaidis (2008) pour l'expression d'arguments à l'encontre de la gratuité de frais d'inscription.

Suite à une déclaration de liberté dans la réalisation d'un acte problématique, s'observe une défection du nombre de participants sollicités pour l'étude qui saisissent

cette opportunité de liberté d'action offerte pour refuser de se soumettre à l'exercice de l'expérience. Résultats allant à l'encontre des propos de Beauvois et *al* (1993) qui estimaient que la déclaration de liberté « n'a jamais conduit un nombre plus substantiel de sujets à "choisir" le refus lorsqu'il est proposé » (p. 157). Ces refus de participation avaient, dès les années soixante, attiré l'attention de Brehm & Cohen (1962). Ils estimaient déjà que la déclaration de liberté pouvait être perçue différemment d'un individu à l'autre et être jugée « juste suffisante pour l'amener à se soumettre ; et pour certains sujets, ce "juste suffisant" n'est pas suffisant et ils décident de ne pas se soumettre » (p. 121, *trad. pers.*). Ces premières considérations jetaient ainsi les prémices d'une conception du sentiment de liberté comme soumis à des différences individuelles.

D'autres travaux ont également mis en exergue cette variation du sentiment de liberté pointant une distinction entre l'introduction ou l'absence de sentiment de liberté par l'expérimentateur et le ressenti et la représentation que s'en fait le sujet. Au cours de leurs deux expériences, Lecrique et Gosling (2004) ont constaté pour les participants les plus engagés, qu'ils « se déclarent avoir été peu libres d'accepter ou de refuser de réaliser la tâche » (p. 410). Vaidis (2008) s'est également intéressé au sentiment de liberté éprouvé en le questionnant directement dans le cadre du paradigme de la tâche fastidieuse où des étudiants devaient recopier des séries de chiffres en commettant le moins d'erreur possible. A ce sujet, il s'étonne de remarquer qu'en l'absence de toute déclaration de liberté et de tout facteur d'engagement manipulé, la personne percevait une liberté d'action. Cependant, les investigations dans ce sens ne seront pas poursuivies.

Par l'ensemble de ces résultats, le sentiment de liberté se présente comme un facteur d'engagement sensible à des variations individuelles et des facteurs extérieurs à une restriction d'une déclaration. Ceci amenant à pencher vers une considération de ce facteur à travers la prise en compte d'une dimension individuelle menant à inclure une vision interne quant à son appréciation. Cette prise en compte personnelle du sentiment de liberté se dissocie en conséquence d'une vision externe pour en laisser apparaître un aspect fluctuant non plus rattaché à partir d'une seule déclaration mais nécessite une perception individuelle pour être déterminé. Les résultats présentés incitent en conséquence à relativiser les observations liées à une appréciation externe.

### 1.1.2 Les conséquences de l'acte

Une différence entre l'établissement d'un facteur d'engagement par un appréciateur externe et la manière dont ce même facteur est ressenti par le scripteur se retrouve lors des conséquences de l'acte. D'un point de vue externe, les conséquences de la réalisation d'un brouillon amènent à conclure à un aspect engageant, principalement pour des scripteurs en cours d'apprentissage de l'écrit. En effet, par le brouillon, le scripteur opère une décharge cognitive, se dote d'un moyen de séquencer et décomposer son action afin d'agir sur les difficultés rencontrées.

Ensuite, si l'on s'intéresse aux réponses émises par les scripteurs, cette constatation ne se retrouve pas de manière aussi nette et tranchée pour laisser place à des variations. En classe de sixième, les scripteurs sont unanimes et estiment le brouillon comme un écrit duquel découlent des conséquences importantes. En l'occurrence, la réussite de la rédaction. Cependant, en troisième, cette même caractéristique ne se retrouve pas pour, au contraire, se tourner vers une appréciation défavorable des conséquences du brouillon. Cette différenciation se caractérise par la mise en exergue de l'impact du niveau de scolarisation pour l'établissement de ce facteur d'engagement.

L'une des explications amenant un éclairage quant à ce changement pourrait être établie sur la base de la plus grande maîtrise de l'activité rédactionnelle et l'automatisation de certains processus par les scripteurs de troisième plutôt que par ceux de sixième. La dépendance au brouillon serait moins forte en troisième puisqu'il se révélerait comme un appui de faible importance à la révision textuelle pour s'orienter vers des opérations de planification, d'aide à structurer le texte à venir. Cette explication trouve un appui empirique à travers les travaux d'Alcorta (1997, 2001) qui note une évolution dans la réalisation de brouillons par les scripteurs de quatrième. Le brouillon linéaire, caractéristique des premières pratiques, côtoie alors le brouillon instrumental.

Or, cette interprétation semble ne pas correspondre aux données obtenues. Le corpus de cette recherche inclut un nombre de brouillons instrumentaux restreint et minoritaire de 3 sur les 118 récoltés en troisième. De plus, pour ce niveau de scolarisation, les brouillons contiennent une moyenne de 35.17 lignes pour les scripteurs d'expertise élevée, 30.5 pour les intermédiaires et 21.80 pour les scripteurs d'expertise faible. Soit des valeurs supérieures à celles de sixième. Ce sont également pour ces scripteurs de troisième

que l'on note un travail correctif supérieur à celui en sixième. Dans ce cas, le point de vue des scripteurs de troisième face aux conséquences de l'acte se place dans une situation paradoxale vis-à-vis du travail rédactionnel et de retour sur le texte mené. Il exprime des conséquences non négligeables par l'introduction d'un brouillon pour le travail qui y est mené et les effets comportementaux qui en découlent. Ces éléments attesteraient en effet à partir d'un regard externe de conséquences importantes pour les scripteurs alors que le brouillon n'est pas perçu de la sorte en troisième.

Ce premier point relatif à l'appréciation du degré d'engagement d'une situation, nous amène à relativiser celle que pourrait mener un attributeur externe et nous conduit à retourner à la première vision posée par Kiesler (1971) qui y incorpore une dimension évaluative personnelle de l'importance de l'acte.

### *1.2 Variabilité du coût de l'acte selon l'expertise ou le niveau de scolarisation : adéquation entre appréciation externe et interne*

Pour le facteur d'engagement relatif au coût de l'acte basé sur la facilité de réalisation du brouillon, l'appréciation de l'attributeur externe ne semble pas diverger d'une appréciation individuelle pour les scripteurs de sixième et donne à se vérifier immédiatement pour les scripteurs de troisième.

D'un point de vue externe, la facilité de réalisation d'un brouillon est peu existante. Comme nous avons pu le constater au cours de la revue de question et des entretiens exploratoires, le brouillon soulève des difficultés par ses processus et occasionne autant d'obstacles à franchir et d'actions possédant un coût cognitif élevé. En bon attributeur externe que nous sommes, le coût de l'acte serait alors établi à la fois selon l'expertise du scripteur et son niveau de scolarisation. Les scripteurs d'expertise élevée, disposant d'habiletés en plus grand nombre, verraient un coût de l'acte moindre que des scripteurs intermédiaires et d'expertise faible.

Or, ces distinctions ne se retrouvent pas en sixième lorsque les scripteurs sont interrogés sur la difficulté d'exécution d'un brouillon. Ils expriment dans leur ensemble, une facilité de réalisation. Cependant, bien que les moyennes obtenues pour chaque degré d'expertise ne diffèrent pas significativement, les valeurs affichées marquent une

diminution progressive au fur et à mesure que l'expertise s'affaiblit. Ces résultats implantent alors une appréciation homogène entre chaque groupe de scripteurs, indiquant une facilité d'exécution. D'un point de vue externe, les scripteurs d'expertise faible auraient dû se distinguer par la mise en valeur de difficultés inhérentes à la production d'un brouillon. Il est de prime abord impossible de conclure à une correspondance entre appréciation d'un attributeur externe et interne.

Ce n'est qu'à partir de la classe de troisième que ces deux visions se rapprochent et s'observe une différenciation significative selon l'expertise. Plus l'expertise est élevée et plus le scripteur ressent une facilité à l'occasion de cette mise en œuvre. La régression amenant les scripteurs d'expertise faible jusqu'à estimer comme difficile la production de brouillon lors d'un travail rédactionnel.

Afin de déterminer le coût de l'acte, nous avons introduit en supplément, une évaluation de la difficulté d'un retour sur le texte, activité largement attendue par la réalisation d'un brouillon et qui est suscitée par l'enseignant.

Pour ce facteur d'engagement, nous observons une stricte correspondance entre attributeur externe et dimension personnelle. D'un point de vue externe, la difficulté de retour sur le texte doit être d'autant plus manifeste que l'expertise s'amenuise. Et cela se vérifie de façon significative à la fois pour les classes de sixième et de troisième. Pour ces deux niveaux de scolarisation, les scripteurs d'expertise élevée marquent des moyennes précisant une position favorable plus élevées que les scripteurs intermédiaires, eux-mêmes se distinguant par des moyennes supérieures à celles constatées chez les scripteurs d'expertise faible.

La différence observée pour les scripteurs de sixième (généralement supérieure à 1 point) entre l'appréciation de la difficulté du brouillon et du retour sur le texte, expose une distinction quant à l'identification de l'acte (Joule et Beauvois, 2009). Par ce fossé, ils n'effectuent qu'un faible rapprochement entre l'établissement d'un brouillon et l'action de retour sur le texte. Si une telle divergence se retrouve en troisième, elle s'exprime de manière moins prononcée.

Ces mêmes résultats pourraient mettre en exergue un phénomène d'évitement de la difficulté du retour sur le texte, surtout pour les scripteurs d'expertise faible de sixième où se trouve la plus grande différence entre ces deux moyennes. Si ce groupe exprime une grande facilité à produire un brouillon et caractérise le retour sur le texte par

une difficulté, cela pourrait bien signifier que cette dernière action problématique ne se retrouve que peu dans les brouillons.

### 1.3 Des situations diversement engageantes entre attributeur externe et interne

Ces premières analyses portées sur chaque facteur d'engagement de façon individuelle confrontant la vision d'un attributeur externe et d'une appréciation personnelle du scripteur, installent une modulation dans la détermination du degré d'engagement.

#### 1.3.1 Les scripteurs de sixième

Afin d'apprécier chaque facteur d'engagement et sur la base des résultats précédents, le tableau suivant rend compte de la présence ou absence de chacun d'entre eux selon un attributeur externe ou interne.

	<b>Liberté</b>	<b>Conséquence acte</b>	<b>Coût acte (brouillon)</b>	<b>Coût acte (retour texte)</b>	<b>Coût acte (temps passé)</b>	<b>Répétition brouillon</b>	<b>Répétition retour texte</b>
<b>Elevée</b>	AE/AE	E/E	E/AE	E/AE	E/E	E/E	E/E
<b>Inter</b>	AE/AE	E/E	E/AE	E/E	E/E	E/E	E/E
<b>Faible</b>	AE/AE	E/E	E/AE	E/E	E/E	E/AE	E/E

Tableau 35 : Présence (E) et absence (AE) des différents facteurs d'engagement chez les scripteurs de sixième selon leur expertise  
 Note : Les éléments en rouge correspondent à une appréciation externe

Par une vision globale, le brouillon s'avère être un acte engageant pour l'ensemble des scripteurs, indistinctement de leur expertise. La confrontation de la vision par un attributeur externe versus un attributeur interne marque la détermination d'un degré d'engagement plus élevé dans le cas d'un attributeur externe. Cette divergence tient principalement à la détermination du coût de l'acte (brouillon et retour sur le texte) où la version externe indique un facteur d'engagement fort tandis que la version interne fait preuve d'une faiblesse de ce même facteur.

La situation des scripteurs de sixième se caractérise par l'absence de deux principaux facteurs d'engagement : le sentiment de liberté et le coût de l'acte. Or, ce sont tous deux des facteurs reconnus comme fortement engageants par Joule et Beauvois (2009). Leur absence signifie-t-elle pour autant une situation peu engageante ?

Cette question revient à interroger le poids dévolu aux facteurs d'engagement. Et à ce sujet, si Joule et Beauvois (2009) ont fait du sentiment de liberté une condition *sine qua non* de l'engagement, force est de constater pour cette recherche que son absence n'entache en rien la concrétisation d'effets comportementaux ou cognitifs.

Dans le paradigme de la tâche complexe, en fonction de la maîtrise de l'exercice à accomplir, le sentiment de liberté se révélerait comme un facteur engageant moindre au profit du coût de l'acte par le retour sur le texte ou des conséquences émanant du brouillon.

### 1.3.2 Les scripteurs de troisième

	Liberté	Conséquence acte	Coût acte (brouillon)	Coût acte (retour texte)	Coût acte (temps passé)	Répétition brouillon	Répétition retour texte
<b>Elevée</b>	AE/E	E/AE	AE/AE	AE/AE	E/E	E/E	E/E
<b>Inter</b>	AE/E	E/AE	E/AE	E/E	E/E	E/E	E/E
<b>Faible</b>	AE/E	E/AE	E/E	E/E	E/E	E/AE	E/E

Tableau 36 : Présence (E) et absence (-) des différents facteurs d'engagement chez les scripteurs de troisième selon leur expertise  
 Note : Les éléments en rouge correspondent à une appréciation externe.

La confrontation de la vision externe et interne chez les scripteurs de troisième laisse place à nouveau à des divergences entre ces deux évaluations. La plus éloquente concerne la présence d'un sentiment de liberté présent pour tous. Réaliser un brouillon est pour eux un acte réalisé en toute liberté et cela, même si l'enseignant leur demande d'en produire. Ce premier facteur marque d'ores et déjà un engagement fort puisque estimé comme puissant (Joule et Beauvois, 2009). A l'inverse, pour ce qui relève des conséquences de l'acte, ce facteur est unanimement absent pour tous les scripteurs alors qu'un attributeur externe aurait pu conclure à la présence de ce facteur.

### 1.4 Pour une détermination mixte des facteurs d'engagement

L'ensemble des résultats présentés, concourant à l'établissement du degré d'engagement, nous conduit à une certaine relativité de l'appréciation des facteurs d'engagement par un attributeur externe puis de l'importance que peut revêtir ces facteurs.



Ceci nous amène, à introduire une variation dans la perception du contexte d'engagement dans lequel se situe le scripteur pour émettre ses actes.

Brehm & Cohen (1962) puis Kiesler (1971) l'avaient déjà remarqué. L'engagement possède pour partie, une dimension évaluative personnelle et individuelle. Brehm & Cohen (1962) l'avaient constaté à propos du sentiment de liberté et Kiesler (1971) pour l'importance revêtue par l'acte. Cette prise en compte d'un aspect subjectif de l'acte a été vivement délaissée par la vision radicale pour se trouver bien loin des propositions de définition de l'engagement selon Joule et Beauvois (2009) qui prônent précisément l'évacuation de toute dimension personnelle pour définir le degré d'engagement.

Or, précisément, les résultats obtenus par le biais de cette recherche sollicitent un retour aux sources de l'engagement tel qu'il avait été défini par son fondateur. Puisque l'engagement concerne la réalisation d'un acte, ce retournement de la vision radicale est à mettre en relation avec les propositions de Lewin (1952b) lorsqu'il évoque la manipulation ou la compréhension théorique d'un comportement d'un enfant. Il insiste sur une différenciation nette de la situation et de « bien distinguer la situation que le maître, les parents ou l'expérimentateur voient, et la situation qui existe pour l'enfant » (p. 1257). En d'autres termes, séparer l'appréciation d'un attributeur externe et interne.

Les résultats présentés ici œuvrent justement pour une prise en compte et une détermination du degré d'engagement à partir d'une vision externe et interne des facteurs d'engagement. Il s'agit davantage de compléter et de nuancer une appréciation de la situation d'engagement à partir d'une seule source d'information pouvant se révéler trompeuse. L'avantage principal d'opérer par confrontation entre attributeur externe et interne est de limiter des apparences illusoires. Ces résultats se veulent davantage comme éléments d'une certaine relativité de la situation engageante par un seul attributeur externe et à être incorporés, pour partie, dans la prise en compte du degré d'engagement.

Par ailleurs, introduire la prise en compte d'un attributeur interne quant aux facteurs d'engagement conduit en parallèle une contrainte supplémentaire. Et celle-ci n'est pas des moindres. Une attribution interne aurait pour principal inconvénient de recourir de la situation à une évaluation préalable personnelle par un système de mesure tel qu'un questionnaire par exemple dans l'appréciation du caractère engageant.

## ***2 Aspects problématiques et source d'éveil de dissonance : de la soumission simple à la soumission triple par un questionnement de la vision radicale***

### *2.1 Une situation simple de soumission : les scripteurs d'expertise élevée*

Les scripteurs d'expertise élevée de sixième et de troisième se caractérisent par l'absence estimée d'aspect problématique d'ordre motivationnel, attitudinal ou à partir des difficultés liées à la production d'un texte. Si d'un point de vue externe la rédaction se présente comme complexe (Fayol et Gombert, 1987), problématique et souvent considérée comme un obstacle ; par cette évaluation, les scripteurs d'expertise élevée s'en détachent. Dans ce cas, si la tâche rédactionnelle peut soulever quelques difficultés, elle demeure non suffisamment problématique pour engendrer un état de dissonance lors de sa réalisation. Nous retrouvons alors l'importance de s'assurer du caractère véritablement problématique pour le sujet afin d'apprécier à juste titre l'effet de dissonance (Vaidis, 2008).

En ce qui concerne les brouillons, les scripteurs d'expertise élevée de sixième et troisième présentent des caractéristiques semblables. Ils apprécient peu la réalisation d'un écrit intermédiaire au cours d'un exercice de production de texte. Le brouillon offre donc un caractère problématique d'ordre motivationnel. Cette position tiendrait au fait que le brouillon n'apparaît pas forcément nécessaire pour produire un texte qualitatif. En effet, maîtrisant mieux le passage du système interne à celui de la langue (Alcorta, 1997), ils se trouvent dans une position de dépendance moindre vis-à-vis de cet écrit intermédiaire. Ils l'utilisent davantage dans une optique stratégique pour le manipuler et l'adapter à leurs besoins (cf. entretiens exploratoires).

L'explication d'une faible appréciation trouverait son explication par le degré d'expertise et le niveau de scolarisation. Pour ce groupe, leurs capacités sont suffisamment développées pour leur permettre d'identifier, analyser et agir directement sur un dysfonctionnement contenu dans le texte au brouillon. Par ailleurs, et de manière plus prononcée pour les scripteurs d'expertise élevée de troisième, leur planification plus importante Stallard (1974, cité par Humes, 1983) tout comme une automatisation de certains processus rédactionnels (le respect de l'orthographe, etc.) leur donneraient l'occasion de ne pas considérer le brouillon comme un passage obligé. Il est aussi à prendre en considération que par cette propension plus grande à planifier, la mise en avant

de ce processus se répercute sur leur façon de produire un brouillon qui se présente plus souvent sous forme de plan, de phrases tronquées qui feront l'objet d'un développement linéaire. Le brouillon n'est ainsi plus l'écrit de la correction d'un texte mis en forme sur un document provisoire qu'il convient de corriger et de parfaire, mais un écrit à l'appui de la planification dont l'objectif est de concourir à la construction du texte (Hayes & Flower, 1980 ; Boscolo, 1999). Ceci explique sa participation amoindrie pour atteindre une réussite rédactionnelle et donc son aspect motivationnel.

Lorsque l'on s'intéresse aux difficultés liées à la mise en œuvre du brouillon et en relation avec un éventuel retour sur le texte, les scripteurs d'expertise élevée décrivent ne pas ressentir de difficultés particulières. Et pour cause, leurs capacités leur permettent plus facilement que pour les autres de mener des actions correctives et de retour sur le texte sans que des difficultés insurmontables ne fassent obstacle. Le brouillon se définit en conséquence comme non problématique sur la base des difficultés qu'il engendre tout comme le travail de retour sur le texte qui lui est intimement lié.

En conclusion, seul le brouillon paraît à travers un jour problématique sur la base des motivations initiales. Tandis que la rédaction (motivation, difficulté ou attitude), la facilité d'exécution du brouillon ou du retour sur le texte ainsi que l'attitude envers le brouillon ne sont pas perçues sous cet angle négatif. De ce fait, les scripteurs d'expertise élevée de sixième et de troisième se situent dans un contexte de simple soumission (soumission forcée pour ceux de sixième) où l'acte problématique prend forme à travers le brouillon et se révèle la seule source d'éveil de dissonance.

## *2.2 Double soumission : les scripteurs intermédiaires de sixième*

Les scripteurs intermédiaires de sixième se définissent à travers un triple aspect problématique de la rédaction. L'exercice se présente sous un angle problématique qui se construit à la fois à partir des motivations des scripteurs n'appréciant que peu ce type de tâche, à partir des difficultés estimées émergeant de l'activité rédactionnelle et de l'attitude développée. Etablir ces scripteurs dans un contexte de production de texte insufflé donc d'emblée un caractère problématique cumulatif qu'il leur faudra surmonter, compte tenu de l'exigence de production propre à l'activité proposée.

Pour ce qui est du brouillon, les scripteurs intermédiaires de sixième ne présentent aucun aspect problématique à partir des motivations, difficultés à le mener ou des attitudes. Ce positionnement s'expliquerait d'une part, par leur dépendance plus accrue envers cet écrit intermédiaire (Atwell, 1981, cité par Humes, 1983 ; Humes, 1983) notamment par les améliorations et interventions réalisées. Pour les scripteurs intermédiaires, le brouillon offre un document de travail non négligeable, une aide et un appui à l'élaboration textuelle, sans lequel ils ne pourraient parvenir à un résultat suffisamment qualitatif.

Par contre, dès que l'on s'attache à la facilité de mise en œuvre du retour sur le texte, des aspects problématiques émergent. En effet, leur expertise ne leur octroierait que plus difficilement l'accès à la prise de distance nécessaire pour évaluer et identifier les dysfonctionnements compris dans leur texte au brouillon ainsi que d'établir le type de correction à porter. Cette activité se présente en conséquence comme fortement coûteuse et implique un effort cognitif à mener non négligeable.

Ainsi, les scripteurs intermédiaires de sixième se placent dans une situation que l'on pourrait qualifier de double soumission. Elle se décompose de la manière suivante : une situation de soumission forcée par la rédaction puisqu'il s'agit d'un exercice imposé par l'enseignant, auquel l'élève ne peut se soustraire de quelque façon et une situation de soumission librement consentie par le retour sur le texte. Dans cette recherche, ce comportement ne fait aucune référence à une imposition ou obligation exprimée formellement. Elle est seulement déduite des attentes et laisse libre le scripteur d'y répondre et dans quelle ampleur (*cf.* entretiens exploratoires).

La double soumission se fonde à la fois par l'aspect problématique de la rédaction sur la base des motivations exprimées, des difficultés ressenties et de l'attitude envers ce type de tâche ; tout comme par le retour sur le texte à partir des difficultés. La particularité de cette situation est de faire intervenir un premier acte problématique (la rédaction) suivi d'un second non problématique et un troisième à nouveau problématique. Et là, les choses se corsent. Comment déterminer la source d'éveil de la dissonance ?

Contrairement à la vision radicale qui cantonnerait le brouillon à une relation de consistance avec les cognitions du scripteur et d'inconsistance avec l'acte rédactionnel, l'écrit intermédiaire entretient malgré tout une relation de consistance avec ce dernier. Et cela, en dépit de la vision radicale. Selon les théoriciens radicaux, la réalisation d'un

brouillon en tant que second acte non problématique aurait pour effet d'accroître la dissonance éprouvée (Joule, 1991a, 1993a). Or, de part ses fonctions, il incarne un moyen de la réduire puisqu'il intervient en tant qu'aide au scripteur et offre un mode de rationalisation par l'acte. En d'autres termes, le lien établi entre la rédaction et le brouillon se veut davantage comme un moyen de réduire la dissonance puisque apprécié pour parvenir à la performance attendue par l'enseignant. C'est alors que se retrouve préférentiellement la conception festingerienne de la dissonance considérant le second acte comme une cognition consistante avec les attitudes amenant une réduction de la dissonance éprouvée. Ceci reviendrait à fixer et formuler la cognition génératrice non à partir de l'acte mais des attitudes du sujet. Ensuite, s'ajoute un troisième acte problématique (le retour sur le texte). Ce nouvel élément viendrait donc à nouveau éveiller un autre état de dissonance pour une conception classique. Ainsi, la dissonance serait éveillée dès la connaissance du premier acte problématique à accomplir qui n'est autre que la rédaction. L'éveil de la dissonance étant dû à l'obligation.

Cependant, toujours d'un point de vue radical, si l'on s'attache à déterminer la cognition génératrice de dissonance à partir de l'acte problématique le plus engageant, il tiendrait de part un attributeur externe à l'effectuation du retour sur le texte, seul comportement ne faisant pas l'objet d'une obligation. Le brouillon entrerait alors en relation d'inconsistance et la rédaction de consistance. La dissonance à réduire serait alors faible.

### *2.3 Triple soumission : les scripteurs intermédiaires de troisième et d'expertise faible*

Les scripteurs intermédiaires de troisième et d'expertise faible de sixième et troisième se définissent par la présence d'un triple aspect problématique de la rédaction (attitude, motivation et difficulté), à l'identique des scripteurs intermédiaires de sixième. Compte tenu de la particularité de l'exercice proposé qui nécessite une production écrite à la fin de la séance, le scripteur est placé dans une situation d'obligation de production pour laquelle il devra élaborer des stratégies de résolution de problème et entrera dans une confrontation à l'acte problématique. En d'autres termes, une situation de soumission

forcée. C'est ainsi que pour les scripteurs d'expertises intermédiaire de troisième et faible des deux niveaux de scolarisation, l'instauration d'un devoir de production de texte les place immédiatement dans une situation de réalisation d'acte problématique qu'il leur faudra nécessairement affronter et surmonter.

L'aspect problématique du brouillon se veut différent. Pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible de troisième, il présente un caractère problématique par l'attitude. Cette caractéristique s'observe seulement pour les classes de troisième. Ces résultats laissent ainsi entendre que la pratique régulière de brouillon ne va pas agir dans le sens d'une meilleure considération du brouillon pour ces scripteurs. Bien au contraire. L'attitude initiale plus défavorable en troisième qu'en sixième tiendrait certainement au manque d'impact du brouillon dans la production de texte. La mise en pratique des brouillons n'apporte pas véritablement de changement dans la note finale obtenue.

Ensuite, pour les scripteurs d'expertise faible que ce soit en sixième ou troisième, l'aspect problématique du brouillon se teinte de motivation. Il concerne également les difficultés pour le second niveau de scolarisation. Le brouillon est un écrit peu apprécié par ces scripteurs et pour cause. Un aperçu était d'ores et déjà présenté lors des entretiens exploratoires (annexes III et VI). Le brouillon leur renvoie pour image, une absence de production qualitative et leur incapacité d'action modificatrice dans un sens mélioratif. Face à un premier jet, ils sont dans une situation plus difficile que les autres scripteurs afin de pourvoir à une intervention corrective ciblée. Cet écrit leur projette alors une représentation négative d'eux-mêmes par un premier jet de qualité faible et par la suite, de capacités moindres ne leur offrant pas une possibilité d'intervention. Par la réalisation d'un brouillon, ils se trouveraient d'un point de vue externe agir dans une situation de soumission forcée puisque l'enseignant mentionne la production de brouillon à accomplir et d'un point de vue interne, dans une situation de soumission librement consentie puisque ces scripteurs manifestent préférentiellement avoir le sentiment d'agir en toute liberté.

Enfin, le retour sur le texte est également caractérisé pour chacun des groupes par un aspect problématique établi sur les difficultés d'exécution. Pour les scripteurs d'expertise faible, l'aspect problématique tient au degré d'expertise qui limite l'action d'agir, de cibler et d'identifier les dysfonctionnements ou de porter la correction adéquate par manque de connaissance. La mise en exergue de difficultés inhérentes aux corrections

portées au brouillon s'analyse au vu du développement de capacité de l'écrit plus faible et qui par leur caractéristique présentent une charge cognitive et nécessite des capacités intellectuelles revêtant un coût important. Cet acte se veut impliquer une situation de soumission librement consentie puisque à aucun moment n'est fait allusion de manière formelle à l'imposition d'un retour sur le texte. Seule cette action est suggérée puisqu'elle correspond à une attente de l'enseignant mais non formalisée. Les scripteurs se voient dès lors dans une situation de soumission librement consentie.

Les scripteurs d'expertises faible (sixième et troisième) et intermédiaire de troisième expriment un positionnement dans une situation de soumission. Mais cette fois-ci qualifiée de triple soumission soulevant la mise en œuvre de trois actes problématiques. Le premier tient à l'exercice rédactionnel. Le second, au brouillon. Et le troisième selon les difficultés pour mener un retour sur le texte. En d'autres termes, cela signifie que pour ces scripteurs, chaque étape va susciter l'émergence d'un acte problématique. D'un point de vue radical, ils seraient ceux qui rationaliseraient le moins puisque chaque acte problématique vient apporter une cognition consistante, et atténuerait d'autant la dissonance ressentie. En effet, si l'on se concentre sur une appréciation radicale, la cognition engageante se situerait dans l'acte de retour sur le texte car il forme l'acte le plus engageant (principalement par le libre choix et son coût). La rédaction et le brouillon viennent en complément parce que moins engageants (absence de sentiment de liberté induite par les propos de l'enseignant). Or, dans une perspective classique, chacun d'entre eux apporterait une cognition consistante supplémentaire augmentant d'autant la dissonance et formant le groupe pour lequel la rationalisation serait la plus exprimée.

### ***3 Des effets comportementaux...***

#### *3.1 Spécificités de la rationalisation en acte à la lumière de l'expertise et du caractère problématique de l'acte*

##### 3.1.1 Sixième : suprématie des scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée

###### - Le constat

L'analyse des ratures répertoriées dans les brouillons des scripteurs de sixième pointe une distinction significative des modifications apportées selon l'expertise. Les scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire se différencient significativement de ceux dont l'expertise est faible par le nombre moyen global de corrections effectuées. Ils constituent les deux groupes pour lesquels s'observe la plus forte manifestation comportementale. Les scripteurs d'expertise faible incarnent quant à eux, le groupe où les effets comportementaux sont les moins présents.

Si l'on s'attache aux scripteurs d'expertise élevée et faible, leur distinction par ces premiers résultats concorde avec celle de Monahan (1984) et Vigneau et *al* (1997) pour qui, plus le scripteur fait preuve d'expertise ou de compétence et plus nombreuses seront ses corrections au cours du brouillon. Ces mêmes résultats apportent la confirmation d'une distinction de l'ampleur des effets comportementaux selon l'expertise à partir d'un niveau de scolarisation identique comme pour Monahan (1984) (les scripteurs qualifiés de compétents et de basics, appartenaient tous au 12<sup>ème</sup> grade, équivalant à la classe de terminale en France) ou d'un niveau de scolarisation différent (Vigneau et *al*, 1997) (cinquième secondaire, équivalant à la classe de première en France en tant que scripteurs débutants et des enseignants pour les scripteurs expérimentés).

De la sorte, les résultats obtenus permettent de confirmer, dans la lignée des travaux précités, et ce, dès la première classe du collège, une prépondérance du comportement de rature au brouillon lorsque le scripteur se définit par une expertise élevée.



En parallèle, l'introduction d'un niveau d'expertise intermédiaire offre la possibilité de constater que ce groupe ne se positionne pas à travers un comportement à mi-chemin entre des scripteurs d'expertise élevée fervents correcteurs et des scripteurs d'expertise faible chiches correcteurs. Ils se distinguent significativement vis-à-vis des scripteurs d'expertise faible par un nombre de ratures statistiquement plus élevé, et une moyenne d'interventions au brouillon supérieure mais non significative par rapport aux scripteurs d'expertise élevée. Autrement dit, en classe de sixième la particularité des scripteurs intermédiaires est de présenter des effets comportementaux importants par le nombre, similaires à ceux des scripteurs d'expertise élevée et de pointer une distinction significative face aux scripteurs d'expertise faible.

#### - L'explication par l'expertise

Les scripteurs de sixième se situent à un âge, un niveau de scolarisation où le processus de mise en texte, de formulation est le premier à se manifester, tandis que le processus de planification demeure encore dans ses balbutiements (Berninger & Swanson, 1994 ; Chanquoy et Alamargot, 2003). Celui de révision, même s'il est établi dès l'école primaire (Fabre, 1990 ; 2002), n'aurait pas encore atteint sa pleine utilisation (Berninger & Swanson, 1994 ; Piolat, 2004). La différence constatée entre scripteurs d'expertise élevée et intermédiaire d'un côté et scripteurs d'expertise faible de l'autre tiendrait en premier lieu pour ce dernier groupe au processus de révision non encore utilisé de manière courante, régulière et spontanément, à la différence des scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée qui le manipulent plus aisément. Cette distinction s'expliquerait par une automatisation du processus de mise en texte plus grande pour les scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire au détriment des scripteurs d'expertise faible. A titre d'exemple, en lien avec la mise en texte, la graphie, davantage maîtrisée, ne requérant que moins de ressources attentionnelles, libère des ressources cognitives pouvant être allouées à la révision (Fayol et Miret, 2005).

Ce rapprochement par le nombre de ratures des scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée s'expliquerait par les éléments concomitants au degré d'expertise. A savoir : les connaissances, habiletés, compétences, etc. en matière rédactionnelle et au niveau de scolarisation.

Ces scripteurs en disposent suffisamment pour ne pas les regrouper au moment de la mise en texte et leur permettent d'agir tout aussi bien postérieurement à la réalisation d'un premier jet au brouillon et d'établir une correction adéquate. Dans le cas des scripteurs intermédiaires, cette forte intervention au brouillon tiendrait à l'écrit de décharge cognitive qu'il incarne leur laissant la possibilité d'intervenir aisément lors de phases de retour sur le texte puisque libérateur de ressources cognitives. Ainsi, par leur capacité à détecter, identifier et diagnostiquer les dysfonctionnements d'un texte (Hayes & *al*, 1985), les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée sont dans une mesure plus propice à porter des interventions sur leur production initiale. Au contraire des scripteurs d'expertise faible ne disposant pas à leur portée de connaissances similaires, confrontés à une centration de leurs efforts et une concentration supérieure au moment de la mise en texte. Cela entrave de la même façon l'expression de modifications. De plus, au moment des opérations de retour sur le texte, ce groupe se confronte à nouveau à davantage de difficultés pour parvenir à agir sur le texte, notamment par la détection et le diagnostic (Cameron & *al*, 1997). Ceci se traduisant lors des opérations de révision par des interventions moindres (Hayes & Flower, 1986 ; Vigneau et *al*, 1997).

Si ces premiers éléments apportent un éclairage quant à une distinction des effets comportementaux, l'aspect problématique ou non de la tâche offre également un moyen complémentaire d'en saisir la complexité et mettre en relation l'expertise dont fait preuve le scripteur avec les caractéristiques des effets comportementaux.

- L'explication par le caractère problématique de l'acte

- Les scripteurs d'expertise élevée de sixième

Pour les scripteurs d'expertise élevée de sixième, la rédaction tout comme le retour sur le texte ne présentent aucun caractère problématique. Seul le brouillon, sur la base des motivations (leur appréciation), se caractérise comme problématique. Ils se trouvent dès lors agir dans une situation de simple soumission forcée.

Dans leur cas, la dissonance n'est éveillée qu'à partir de la réalisation du brouillon et subit l'influence d'une seule source, contrairement aux autres groupes de

scripteurs. Si comme le notent Pallak & Pittman (1972) la dissonance entrave la performance dans une tâche complexe par les ressources cognitives de la mémoire de travail utilisée par cet état (Martinie & al, 2010) ; il pourrait être avancé que si la tâche rédactionnelle incarne bel et bien une activité complexe, l'effet limitatif de la dissonance sur la performance serait amoindri dès que le scripteur présente un degré de compétence suffisant.

Toutefois, la dissonance reste bien présente puisque ce groupe rationalise fortement par l'acte le comportement problématique. Pour ces scripteurs, leurs connaissances en matière rédactionnelle et l'absence de forte dissonance lors de la tâche de production de texte les conduisent à ne pas nécessiter d'importantes ressources cognitives ni de solliciter fortement la mémoire de travail sur des aspects autres (les aspects problématiques de l'acte) que ceux de l'exercice rédactionnel. Leur expertise les amène pour les raisons précédemment invoquées à établir des effets comportementaux conséquents.

Par ailleurs, sur ce point précis, la demande enseignante implicite par la production de brouillon pourrait ne pas être étrangère à l'ampleur des effets comportementaux. En effet, Berninger & al (1996b) constatent que pour des scripteurs préadolescents, si la révision n'intervient pas à l'initiative du scripteur, ce processus peut être conduit et suscité par la demande de l'enseignant. Pour cette recherche, l'enseignant précisait justement aux scripteurs son attente de production de brouillon et sous-entendait de la même manière son désir d'obtenir des écrits ayant fait l'objet de révision.

Ainsi, un autre élément explicatif trouverait sa source dans la sensibilité au contrat didactique déjà mise en avant pour ce niveau de scolarisation lors de l'appréciation du sentiment de liberté. Il apparaissait précisément que les scripteurs d'expertise élevée de sixième semblaient les plus sensibles au respect des termes du contrat. Une réponse à l'identique pourrait être répercutée sur la manifestation du comportement au brouillon entraînant dans son sillage des effets comportementaux plus importants qu'en l'absence de formulation de réalisation de brouillon. Cette demande de brouillon fait l'objet d'une attente sous-entendue et serait ainsi rationalisée par l'acte.

- Les scripteurs intermédiaires de sixième

Nous avons observé précédemment que les scripteurs intermédiaires se trouvent agir dans une situation de double soumission alliant deux comportements problématiques. Tout d'abord, la rédaction se présente sous un angle problématique triple : attitude, motivation et difficultés. Ensuite, le retour sur le texte l'est tout autant à partir des difficultés. Le brouillon s'en distingue par l'absence de caractéristique problématique.

A travers une appréciation radicale de la dissonance, la cognition génératrice se caractérise par la cognition la plus engageante (Joule, 1991b ; 1993a ; 1998 ; Joule et Lebreuilly, 1991 ; Joule et Azdia, 2002) et de ce fait, la plus résistante au changement (Beauvois et *al*, 2005). Pour les scripteurs intermédiaires, cette cognition génératrice prendrait forme sous les traits du retour sur le texte, seul comportement problématique ne faisant pas l'objet d'une obligation d'exécution verbalisée et d'un coût cognitif important. Et auquel cas, la dissonance à réduire serait moins importante puisque l'aspect problématique de ce comportement serait atténué par un autre acte problématique (la rédaction) par la relation de consistance entretenue. Aussi, la rationalisation pour ces scripteurs devrait être moindre du fait de la relation de consistance. Or, c'est précisément chez ce groupe que s'observe la plus grande ampleur du processus de rationalisation en acte et de puissants effets comportementaux.

En conséquence, par cette rationalisation en acte fortement présente dans les brouillons des scripteurs intermédiaires de sixième, cela signifierait d'un point de vue externe que l'autre acte problématique agit également comme une cognition tout aussi engageante que le retour sur le texte. Ceci nous conduit à estimer l'éveil de la dissonance à partir de l'obligation de l'exercice rédactionnel dès lors que ce dernier revêt un caractère problématique.

Les résultats nous amènent donc à apprécier et inclure l'éveil de la dissonance à partir de l'annonce de l'exercice rédactionnel ou plus généralement d'un acte problématique. Par là même, il serait possible de conclure que la dissonance et la cognition génératrice de dissonance ne prendraient pas seulement forme à travers un acte comportemental. Avoir connaissance de l'obligation de s'y soumettre et de parvenir à une performance formeraient deux éléments d'éveil de la dissonance et considérés comme cognition génératrice.

Ce premier acte problématique en appelle un second non problématique puis un troisième à nouveau problématique. Sur cette base, la dissonance éprouvée associée à leur maîtrise de l'activité rédactionnelle est suffisante pour laisser exprimer une des propriétés motivationnelles particulières de la dissonance (Festinger, 1957) : « élever le niveau d'activité générale » (Joule, 1987, p. 284) afin de pourvoir à sa réduction (*ibid.*).

Par ailleurs, par les travaux de Pallak & Pittman, (1972), il ressort que la dissonance accroît le niveau de performance (entendu au sens de productivité) en cas de tâche non complexe. A ce sujet, les résultats de l'expérience de Martinie & al (2010) apportent un éclairage. Ils observent que lorsque des sujets placés en situation de dissonance sont confrontés à la réalisation d'une tâche simple, ces derniers améliorent leur performance contrairement à ceux agissant dans une tâche complexe. La raison tiendrait à ce que « dans une tâche complexe qui implique un haut niveau de cognition où sont suscitées des connaissances stratégiques (Cottrell & Wack, 1967 ; Waterman & Katkin, 1967), les individus engagent des processus explicites et conscients qui réclament des capacités de mémoire de travail considérables pour atteindre les multiples opérations nécessaires pour accomplir cette tâche » (Martinie & al, 2010, p. 592, *trad. pers.*).

Pour les scripteurs intermédiaires, si la tâche rédactionnelle se présente comme fortement complexe et problématique, le brouillon ne l'est pas. De la sorte, ils agissent sur la complexité de la tâche par un travail préparatoire, ramenant le degré de complexité à un niveau moindre (évitement de la surcharge cognitive) et qui, de part leurs connaissances (suffisantes pour pouvoir intervenir de manière satisfaisante au brouillon) conduisent à agir en situation de tâche semblable à une situation de simple tâche. Il en va ainsi du retour sur le texte qui malgré son caractère difficile demeure à leur portée et applicable au brouillon.

En conclusion les scripteurs intermédiaires rationalisent fortement en acte et amènent à prendre en considération l'obligation de production rédactionnelle comme cognition génératrice à l'initiative d'un éveil de la dissonance.

- Les scripteurs d'expertise faible de sixième

Le cas des scripteurs d'expertise faible de sixième se veut distinctif. L'aspect problématique se retrouve à chaque étape : lors de la rédaction (attitude, motivation et difficulté), du brouillon (motivations) et du retour sur le texte par les difficultés

engendrées. En d'autres termes, ils ont affaire à une accumulation d'actes problématiques. En même temps, ce sont ces scripteurs qui expriment le plus grand sentiment de liberté.

Les résultats par les corrections au brouillon montrent une performance moindre de ce groupe. Cette observation concorde avec les résultats de Vaidis (2008). Au cours de sa troisième expérience, il constate une performance plus faible pour des sujets déclarés libres que pour des sujets contraints. Ainsi la baisse de la performance se manifeste chez les participants dissonants et engagés et concorde avec ceux de Pallak & Pittman (1972) lors d'une tâche complexe.

A ce propos, des travaux récents mettent en avant un effet lors de situation de double tâche. Si une seconde tâche complexe et coûteuse en ressources cognitives est adjointe à une première, alors la réduction de la dissonance par le changement d'attitude ne peut s'effectuer (Martinie et Larigauderie, 2007) et porte une incidence sur les performances du sujet par une baisse de ces mêmes performances (Martinie & al, 2010).

Ainsi, si l'on prend en considération les caractères problématiques des actes à mener et les compétences moindres des scripteurs d'expertise faible, ceux-ci se trouveraient agir dans une situation de tâche hautement complexe.

En effet, si les scripteurs d'expertise faible recourent moins à des interventions sur leur texte au brouillon, il se pourrait que ce phénomène soit lié au processus de formulation. Celui-ci caractérise la première composante mise en œuvre (Berninger & Swanson, 1994) et requiert de leur part un certain coût cognitif. En effet, la dimension graphique et orthographique impactent la qualité de production d'un texte (Fayol et Miret, 2005). Elles « exercent de fortes contraintes sur la quantité et qualité de la composition et peuvent taxer la capacité limitée de traitement en MDT et interférer, au moins à partir du 4<sup>ème</sup> grade, avec les habiletés de plus haut niveau » (Chanquoy et Alamargot, 2003, p. 175).

Ces deux traits du processus de mise en texte convergent pour centraliser leur attention et de la sorte, ces scripteurs bénéficient plus faiblement de ressources disponibles pour pourvoir à un processus de révision. C'est alors que « les individus qui éprouvent de la dissonance ont des performances moins bonnes car ils ont vraisemblablement moins de capacités de mémoire de travail disponibles. En d'autres mots, cette constatation indique que la dissonance consume des ressources supplémentaires de mémoire de travail » (Martinie & al, 2010, p. 592, *trad. pers*). Dans ce cas, la dissonance éprouvée, associée à des cognitions libres en nombre plus restreint, puisque réservées et concentrées sur la

réalisation d'une production de texte, apporteraient des cognitions demeurant libres en nombre insuffisant pour agir par un retour correctif sur le texte. Tâche à nouveau problématique et source de dissonance.

Cette prise en compte de la mémoire de travail que requiert la dissonance apporte un nouvel éclairage dans l'établissement et l'expression de différences d'effets comportementaux entre scripteurs. Cette prise en compte du caractère cognitif associé à l'expertise et l'engagement du scripteur au brouillon amène à tester une nouvelle hypothèse. Et si un des caractères problématiques de la tâche complexe s'amenuise, les effets comportementaux seraient-ils pour autant plus important ? Il se trouverait peut-être ici, un moyen d'agir.

### 3.1.2 Troisième : les scripteurs intermédiaires en tête des effets comportementaux

#### - Le constat

En ce qui concerne la classe de troisième, se trouve à nouveau la marque de l'expertise dans l'expression des effets comportementaux. Au vu du nombre moyen de ratures contenu dans les brouillons, les scripteurs intermédiaires se distinguent significativement des scripteurs d'expertise élevée et faible par un score global plus important. Les groupes des scripteurs d'expertise élevée et faible ne présentent pour leur part aucune différence statistiquement significative.

Pour les classes de troisième, la distinction existant entre scripteurs d'expertise élevée et faible pointée dans diverses recherches mettant en avant une supériorité des actions de retour sur le texte de la part de scripteurs considérés comme experts disparaît au profit d'une similitude du nombre total de ratures comptabilisées dans les brouillons. Seuls les scripteurs intermédiaires tirent leur épingle du jeu pour se positionner en tant que groupe dont l'ampleur des effets comportementaux par le nombre d'interventions est le plus important.

## - L'explication par l'expertise

Afin d'expliquer les raisons à l'origine de cette distinction entre scripteurs intermédiaires d'une part et scripteurs d'expertise élevée et faible d'autre part, il importe de se remémorer la particularité de ce niveau de scolarisation. Il se caractérise par la maîtrise de l'ensemble des opérations du processus de production de texte (planification, mise en texte et révision) (Berninger & Swanson, 1994).

Si ces deux groupes ne se distinguent pas selon le nombre moyen de ratures, cela ne signifie pas pour autant qu'ils agissent de manière similaire et que les raisons en sont partagées. Par la plus faible manifestation d'effets comportementaux au brouillon, l'explication au regard de l'expertise trouverait une justification à partir du processus de planification. En s'attachant aux conclusions de Bessonnat (2000), pour qui « mieux on planifie, moins on a besoin de réviser ; moins on planifie, plus on a besoin de réviser et moins on en est capable » (p. 8), se trouve résumée l'analyse qui peut être portée afin d'expliquer l'absence de différence significative entre les scores de modifications contenues dans les brouillons des scripteurs d'expertise élevée et faible.

- Les scripteurs d'expertises élevée et faible de troisième

Les scripteurs d'expertise élevée de troisième, de manière similaire à ce qui a pu être mis en évidence à travers les recherches précédentes, constituent le groupe qui planifie le plus au vu des autres scripteurs (Stallard, 1974, cité par Humes, 1983 ; Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Berninger & al, 1996a ; Berninger & al, 1996b ; Alcorta, 1997). Pour preuve, dans notre échantillon, le nombre de brouillon sous forme de plan ou de brouillon mixte alliant un commencement de plan ainsi qu'un développement de l'écrit sont au nombre de 12. Ce même chiffre tombe à 3 pour les scripteurs intermédiaires et à 2 pour ceux dont l'expertise est faible. Et justement de ce point précis naîtra la distinction de comportement entre scripteurs d'expertise élevée et faible.

Pour les scripteurs d'expertise élevée, grâce au développement de leur capacité d'écriture prenant forme à travers la présence d'un travail de planification associé à leurs connaissances dont certaines sont automatisées, octroient un détachement de la nécessité de réalisation d'un brouillon linéaire. La conséquence d'une plus forte prégnance du



processus de planification se concrétise par des brouillons sous forme de plans plus ou moins développés, d'arguments posés sur la feuille. Ce sont donc des brouillons plus brefs que des brouillons linéaires, comportant moins de mots et qui conduisent en parallèle à des interventions moindres compte tenu du matériau disponible sur papier. Ainsi, par cette mise en avant des opérations de planification, les scripteurs d'expertise élevée limitent de la même façon les interventions au moment de l'écrit intermédiaire puisque leurs actions interviennent préférentiellement en amont de la mise en texte.

De plus, les scripteurs d'expertise élevée ont intériorisé plusieurs composantes du langage écrit. Leurs interventions lors du retour sur le texte sont moins nombreuses puisque l'orthographe constituant une composante importante des préoccupations des scripteurs a déjà fait l'objet d'un traitement adéquat au moment de la transcription. L'observation d'une limitation des erreurs mécaniques se retrouve (Glynn & *al*, 1982).

Pour les scripteurs d'expertise faible, il en va tout autrement. A ce niveau de scolarisation, la planification ne se situe plus dans ses balbutiements de mise en place. Elle devient un processus employé par les scripteurs âgés de 15-16 ans (Berninger & Swanson, 1994 ; Chanquoy et Alamargot, 2003). Ils forment un groupe pour lequel les manifestations d'opérations de planifications sont moins visibles si l'on s'attache au nombre de brouillons instrumentaux ou présentant un début d'instrumentalisation. Deux seulement sont répertoriés et présentent une forme de plan associée à un développement textuel. Leurs interventions correctives moins nombreuses ne tiendraient pas, comme pour les scripteurs d'expertise élevée, à l'accentuation des opérations de planification. L'explication se retrouve préférentiellement dans les propos de Bessonnat (2000) pour qui lorsque le processus de planification est moins présent, il importe de pouvoir procéder à des opérations de révision. Or, ce sont précisément pour ces scripteurs qui planifient le moins et ont une plus grande nécessité de réviser qui en sont incapables. Le processus de planification allègerait celui de révision. Cependant, la planification étant une opération fortement coûteuse d'un point de vue des ressources cognitives (Piolat et Olive, 2000 ; Chanquoy et Alamargot, 2003), elle n'est que particulièrement et plus difficilement mise en œuvre par les scripteurs d'expertise faible (Stallard, 1974 ; Atwell, 1981 ; cités par Humes, 1983 ; Flower & Hayes, 1981 ; Monahan, 1984 ; Hayes & Flower, 1986 ; Berninger & *al*, 1996a ; 1996b).

- Les scripteurs intermédiaires de troisième

Pour les scripteurs intermédiaires, si le processus de planification est usité (Berninger & Swanson, 1994), il n'en demeure pas moins qu'il coexiste avec un nombre supérieur d'opérations de retour sur le texte dans les brouillons. Ce résultat permet d'inférer que tout comme pour les scripteurs d'expertise faible, il n'est pas usité de manière aussi efficace que pour les scripteurs d'expertise élevée. En effet, ils interviennent massivement à la suite de l'écriture d'un premier jet au brouillon. Ils opèrent dès lors par de nombreux retours sur le texte indiquant de la sorte et en référence à Bessonnat (2000) une prépondérance des modifications sur le texte au détriment de planifications. En ce sens, le comportement des scripteurs intermédiaire se rapproche de celui des scripteurs en cours d'apprentissage ou faibles qui selon Stallard (1974, cité par Humes, 1983) procèdent par des opérations de planification moindres en comparaison aux scripteurs qualifiés d'experts.

Leur distinction vis-à-vis des scripteurs d'expertise faible, se manifeste toutefois par une meilleure maîtrise du langage écrit et dans cette suite, d'une certaine disponibilité des ressources cognitives leur permettant d'agir et dont les conséquences se manifestent par des interventions plus nombreuses visant un travail du texte qu'il soit local ou global. Dans ce cas, le brouillon présente un moyen particulier afin d'user pleinement des différents processus rédactionnels pour parvenir à une production suffisamment qualitative. En d'autres termes, pour les scripteurs intermédiaires, la plus faible planification est compensée et le premier jet au brouillon travaillé préférentiellement par un important travail de retour sur l'écrit.

- L'explication par le caractère problématique de l'acte

- Les scripteurs d'expertise élevée de troisième

Si l'on s'intéresse à l'aspect problématique développé par l'accomplissement d'un exercice rédactionnel, celui-ci est similaire pour les classes de sixième et de troisième. Il ne concerne que le brouillon et est restreint aux motivations de son

application. La situation dans laquelle prend part les scripteurs d'expertise élevée de troisième se caractérise par une situation de soumission forcée simple et nous nous référons pour partie à nos précédentes analyses.

Cependant, une différence émerge lors du nombre de ratures présentes au brouillon. Si pour les scripteurs d'expertises faible et intermédiaire le passage de la sixième à la troisième se marque par une augmentation (significative pour les intermédiaires et non significative pour les scripteurs d'expertise faible) des moyennes d'interventions au brouillon, les scripteurs d'expertise élevée se définissent en retour par une exacte stabilisation. Cela signifierait-il pour autant que la dissonance éprouvée par l'obligation de production d'un brouillon, évaluée à partir de la rationalisation en acte, soit moins présente ?

A cette question nous pouvons aisément répondre par la négative. En effet, si les effets comportementaux sont faibles, il n'en va pas de même pour les effets cognitifs se caractérisant par un fort changement d'attitude. Nous aurons l'occasion de développer ces propos au cours du chapitre suivant. Alors, si la dissonance est éveillée, pourquoi les scripteurs d'expertise élevée ne rationaliseraient-ils plus en acte à la même hauteur que les scripteurs intermédiaires comme il en allait en sixième ?

L'interprétation liée se trouve à nouveau dans la qualité de leur écrit au brouillon, la part plus importante de planification et le type d'écrit intermédiaire. L'un et l'autre œuvrent pour limiter une rationalisation en acte.

En corollaire, si ces scripteurs privilégiaient l'intervention au brouillon et ce, alors même qu'il représente un acte problématique vis-à-vis de leurs motivations ; cela les amèneraient à devoir reconsidérer cet écrit intermédiaire car jouant un rôle non négligeable dans leur production textuelle où se forment de nombreuses corrections. Le fait d'une rationalisation en acte trop prononcée et portant sur de nombreuses ratures au brouillon entrerait en relation d'inconsistance avec le caractère problématique. Un écrit intermédiaire formé de nombreuses ratures ne s'accorderait que peu avec une conception problématique motivationnelle de celui-ci puisque par la rationalisation en acte, il apporte une preuve de son intérêt dans la construction du texte.

- Les scripteurs d'expertise faible de troisième

En ce qui concerne ce groupe, lors du passage de la sixième à la troisième nous assistons à un développement des aspects problématiques pour atteindre et cumuler la totalité des caractères observés définis comme problématiques. Ces scripteurs agissent dans une situation triplement problématique dont les deux premiers actes induisent une soumission forcée (selon la vision radicale) alors que le retour sur le texte suggère une soumission librement consentie. Ils doivent faire face et gérer trois actes fortement problématiques.

Dans leur cas, et de premier abord, la vision radicale de la dissonance trouve écho puisque pour ces scripteurs (ayant réalisé le plus d'actes problématiques) s'observe le moins de rationalisation en acte en comparaison aux autres groupes. Ce constat en amène un second. Si la rationalisation en acte est moindre selon les théoriciens radicaux, elle tient en ce que la dissonance a été réduite par l'émission d'autres actes problématiques. Mais c'est oublier l'impact de l'expertise.

Cette appréciation pourrait également être analysée sous un autre jour à travers les ressources cognitives à l'œuvre qu'implique la dissonance. Si cette dernière est moins rationalisée, ce serait non pas parce que le sujet éprouve moins de dissonance mais parce qu'il en éprouve davantage et ne dispose pas de ressources cognitives libres suffisantes pour parvenir à un mode de réduction de la dissonance. En effet, la dissonance induite par ces actes est consommatrice de ressources de mémoire de travail (Martinie & al, 2010) qui les réquisitionne. En conséquence, la version radicale semble oublier que ce n'est pas parce qu'une situation est marquée par une faible rationalisation que le sujet n'en éprouve pas pour autant, comme cela a pu être montré à travers des indices d'inconfort psychologique (Vaidis, 2008).

Partant de là, la présence moindre de rationalisation en acte ne tiendrait non pas exclusivement à une dissonance peu présente qu'à des ressources cognitives et des capacités entravant l'accès à ce mode de réduction. La plus faible rationalisation en acte tiendrait peut être effectivement et paradoxalement à la forte présence de dissonance éprouvée. Pour les scripteurs d'expertise faible de troisième, elle pourrait, de part les actes problématiques consécutifs, mobiliser la grande partie des ressources cognitives en lien

avec la mémoire de travail, ne leur donnant plus moyen d'agir par des interventions au brouillon. Activité nécessitant à son tour ce même type de ressources.

- Les scripteurs intermédiaires de troisième

Pour ces scripteurs et contrairement à ceux de même expertise mais de sixième, l'exercice rédactionnel conserve un triple caractère problématique, s'y additionnent le brouillon sur la base des attitudes et des difficultés pour le retour sur le texte.

De la sorte, la rédaction se présente comme plus problématique que le brouillon. Si l'on considère, comme nous l'avons mis en évidence précédemment que la cognition génératrice s'établit par l'obligation de produire un écrit textuel, le brouillon par son caractère problématique et le retour sur le texte viendraient dans l'approche radicale apporter des cognitions consistantes avec la cognition génératrice. Cependant, il en va tout autrement. C'est précisément pour ce groupe de scripteurs que se manifeste la rationalisation en acte la plus spectaculaire. Et cela, au détriment de l'approche radicale de la dissonance. Ces résultats plaident à nouveau pour un retour à la conception théorique de Festinger (1957) où l'inconsistance est établie selon les attitudes privées du sujet et non de l'acte. Les relations d'inconsistance concernant les cognitions établiraient la dissonance et non les cognitions en relation avec l'acte problématique.

Par ailleurs, ces mêmes résultats conduisent à inclure des degrés de dissonance dans l'observation des modes de réduction. Pour ces scripteurs, si les trois actes sont problématiques comme il en est pour les scripteurs d'expertise faible, les effets en sont toutefois divergents. Dans l'exemple des scripteurs intermédiaires, la dissonance associée à la complexité de la tâche ne satureront pas les possibilités d'action mais, au contraire, au vu des ressources cognitives libres, ces scripteurs rationalisent en acte. Dans leur cas, les propriétés motivationnelles de la dissonance émergent (Festinger, 1957 ; Joule, 1987). La dissonance éprouvée stimulerait en conséquence la réalisation de comportements alors qu'en dépassant un certain seuil, elle entraverait cette même propriété.

### 3.1.3 Types de ratures, expertise et impact sur les effets comportementaux

#### - Répartition des types de ratures

Lorsque l'on s'intéresse à la part occupée par chaque type de rature parmi l'ensemble des corrections répertoriées, les scripteurs intermédiaires et d'expertise faible de sixième et troisième tout comme les scripteurs d'expertise élevée de troisième se définissent par un ordonnancement décroissant plaçant en première position les remplacements. Viennent ensuite les suppressions, puis les ajouts et enfin les déplacements. Cette répartition correspond à celle des scripteurs de CE1 dans l'étude de Fabre (1990).

Les scripteurs d'expertise élevée de sixième expriment quant à eux une répartition faisant apparaître en premier lieu des remplacements, des ajouts, des suppressions et pour terminer des déplacements. Cette distribution est similaire à celles des scripteurs de CE2 et CM1 de l'étude de Fabre (1990).

Dans un premier temps, au vu de la répartition des interventions effectuées par les scripteurs, un constat s'impose : les scripteurs d'expertise élevée concentrent leurs interventions préférentiellement sur des ratures portant sur le contenu du texte plutôt que sur l'orthographe. A l'inverse, ceux dont l'expertise est faible s'orientent vers des ratures majoritairement orthographiques au détriment d'interventions sur le fond du texte. Ces résultats concordent avec ceux des précédentes recherches (Sommers, 1980 ; Monahan, 1984 ; Fayol et Gombert, 1987 ; Fabre, 1990 ; Vigneau et *al*, 1997) qui pointent un travail correctionnel au brouillon plus en surface des scripteurs d'expertise faible.

Les scripteurs intermédiaires forment un groupe intermédiaire caractérisé par une décomposition quasi équilibrée entre interventions orthographiques et relatives au contenu du texte (respectivement 51.94 % et 48.05 %).

Les distributions des différentes ratures, pour les scripteurs d'expertise élevée, s'apparentent aux résultats obtenus par Monahan (1984) et Fabre (1990, 2002). Le remplacement constitue la rature par excellence des brouillons. Monahan (1984) établit une part des remplacements dont le taux atteint 52 % de l'ensemble des interventions répertoriées pour ces types de scripteurs et ce même taux atteint 54.62 % en sixième et

57.18 % en troisième dans notre corpus. Une différence est toutefois à noter en ce qui concerne les ajouts. Fabre (1990, 2002) relève une part de 30 % pour ce type d'interventions effectuées alors qu'il ne s'élève qu'à 24.91 % et 19.22 % dans notre étude. Cette différence se justifierait par l'intervention dans leur plus grande majorité au cours de la mise sur copie (Monahan, 1984 ; Fabre, 1990, 2002). En revanche, si cette particularité est également caractéristique des suppressions, nous obtenons un taux similaire des ratures à fonction suppressive par rapport à celui de Fabre (1990, 2002) : 21 %. Et ce, alors même que plus de la moitié des suppressions ont été, dans son échantillon, produites lors de la mise sur copie.

Chez les scripteurs d'expertise faible, cette prépondérance des opérations de remplacement et de suppression se situe dans la droite ligne des résultats de Monahan (1984) qui observe un nombre de suppressions plus important pour les scripteurs non compétents et obtient des scores de 70 % pour les remplacements et 21 % pour les suppressions. Ces taux sont respectivement de 64.61 % et de 24.35 %.

Pour les scripteurs intermédiaires la répartition des ratures s'effectue entre celle des scripteurs d'expertise élevée et faible. Y prédominent les remplacements (60.40 % et 56.23 %). En sixième, pour cette modification, ce groupe s'apparente aux scripteurs d'expertise faible alors qu'en troisième il s'agit davantage des scripteurs d'expertise élevée. Les ajouts occupent une part de 18.95 % et 19.16 %. A nouveau ces taux sont inférieurs à ceux enregistrés mais tiendraient au moment de l'intervention de cette rature mise en œuvre plutôt lors du passage sur copie. Les taux de suppressions de 20.07 % et 23.76 % sont en accord avec les taux de 21 % de Monahan (1984) et Fabre (1990).

Un point particulier concerne une dernière catégorie de rature : les déplacements. De manière similaire au corpus de Fabre (1990, 2002), cette modification se distingue par sa faible présence. Toutefois et contrairement à cette étude, le déplacement ne peut être associé à une forme d'atypie puisque 15 % des brouillons des scripteurs intermédiaires présentent ce type d'interventions et 25 % pour les scripteurs d'expertise élevée. Le déplacement demeure malgré tout une modification peu menée et dont la place reste cantonnée à une ou deux interventions par brouillon.

Comme il en a été question précédemment, ces différentes parts des remplacements, suppressions et ajouts parmi les autres modifications s'expliqueraient au

vu des ressources cognitives disponibles pour les scripteurs et au coût cognitif attaché à chaque type de rature.

L'analyse des ratures des scripteurs de sixième et de troisième laisse place à l'exercice d'effet de l'expertise sur certains types de ratures. En sixième sont concernés : les remplacements et les ajouts. Pour les classes de troisième, sont touchés les remplacements, suppressions et ajouts. Aucun effet n'est toutefois relevé pour les déplacements qui demeurent une rature indistincte selon l'expertise.

#### - Les remplacements

En sixième, l'effet de l'expertise met en avant une différence significative entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Les premiers se détachent par une production plus importante. Aucune différence n'affecte les scripteurs d'expertises élevée et faible ou élevée et intermédiaire. En troisième, la prépondérance des scripteurs intermédiaires accroît pour marquer une différence avec les deux autres groupes.

Par les remplacements, il s'agit de la modification la plus mise en œuvre au cours d'écrits intermédiaires. Cela aussi bien pour des écoliers, des adolescents ou encore des adultes non professionnels de l'écrit (Monahan, 1984 ; Fabre, 1990 ; Reuter, 2000). Elle est décrite comme « *variante fondamentale* » (Fabre, 1990, p. 156).

Au sujet des déplacements, les scripteurs intermédiaires de sixième se distinguent des autres groupes. Autrement dit, des opérations orthographiques. Sur ce point, ils ne sont pas en capacité de produire directement un texte en limitant les fautes d'orthographe. Cette capacité n'étant pas encore suffisamment intériorisée et automatisée. Comme précédemment, leurs possibilités pour détecter, identifier et diagnostiquer un problème leur permettent d'agir.

Le rapprochement entre scripteurs d'expertise élevée et faible tiendrait pour sa part à des raisons strictement opposées. Pour les premiers, l'orthographe, suffisamment maîtrisée, leur permet d'écrire directement au brouillon en restreignant la présence de fautes. Ceci expliquerait un nombre de remplacements inférieurs. *A contrario*, les scripteurs d'expertise faible ne disposent pas de la même compétence orthographique. Là encore, leurs capacités et connaissances, ne leur offrent pas dans un premier temps d'orthographier correctement les mots et de procéder aux accords nécessaires. Mais aussi,



cette moindre compétence limite leur possibilité d'agir sur des erreurs qu'ils auraient réussies à identifier (Margoum, 1997).

En troisième, que ce soit pour les substitutions ou les commutations, les scripteurs intermédiaires interviennent le plus. La distinction des scripteurs intermédiaires porte à la fois sur des interventions relevant de corrections orthographiques et sur des modifications touchant au contenu du texte par les commutations. Ils se particularisent donc par la pleine utilisation du brouillon sur plusieurs niveaux d'interventions.

A leur tour, scripteurs d'expertise élevée et faible se dissocient. Sont concernées les commutations. A ce sujet, les scripteurs d'expertise faible se définissent par un score moindre comparativement aux scripteurs d'expertise élevée alors qu'ils obtiennent tous deux des résultats relativement similaires pour les substitutions. Ces résultats signifient dès lors pour les scripteurs d'expertise élevée que les préoccupations orthographiques cèdent le pas à celles concernant un travail sur le sens et le contenu du texte.

Cette minoration des opérations relatives à un travail sur l'orthographe s'expliquerait principalement par l'intériorisation et l'automatisation des connaissances en lien. L'orthographe devenant plus habituelle et l'intégration des normes orthographiques plus grande libèrent en corollaire des ressources cognitives comme moyen d'action sur le contenu du texte. Une fois de plus, les effets comportementaux semblent dépendants des ressources cognitives à disposition du scripteur.

#### - Les ajouts

Ensuite, en ce qui concerne les ajouts, scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée de sixième et troisième se dissocient de ceux dont l'expertise est faible par un score plus haut. Cette dichotomie se retrouve lors des ajouts de graphèmes et de mots. Le cas des ajouts d'ensemble de mots se particularise quelque peu. Pour ce type d'ajout, chaque degré d'expertise marque une régression. Les scripteurs d'expertise élevée occupent la première place. Ils sont suivis des scripteurs intermédiaires et enfin des scripteurs d'expertise faible qui marquent un seuil amenant une nouvelle baisse.

Cette minoration des effets comportementaux chez les scripteurs d'expertise faible pourrait être amenée par le coût de la rature. Selon Fabre (1990), l'ajout représente

une rature relativement coûteuse à mettre en œuvre comparativement aux autres et maintient le scripteur dans la production de texte. L'attention étant déjà largement concentrée vers des interventions orthographiques, ils ne peuvent en l'occurrence y accorder de ressources cognitives équivalentes puisque déjà usitées. Ce résultat pourrait être mis en relation avec l'étude de Sommers (1980) qui faisait état de la façon dont les scripteurs inexpérimentés envisagent la relecture. Ils l'assimilent à une recherche de fautes d'orthographe pour trouver une écriture adéquate.

Une façon complémentaire d'expliquer cette prépondérance des ajouts chez les scripteurs d'expertise élevée au détriment de ceux dont l'expertise est faible tiendrait précisément au coût attaché aux ratures. Ce type de rature se présente comme coûteux (Fabre, 1990) car il intervient sur le contenu du texte et nécessite l'adjonction d'écrits. Or, plusieurs recherches ont montré que les erreurs intervenant sur les aspects sémantiques sont plus difficiles à repérer que des mots mal orthographiés (Sommers, 1980 ; Fabre, 1990 ; Larigauderie & al, 1998). Ce type de rature requiert une compréhension du texte conduisant à une génération d'une lourde charge pour la mémoire de travail (Larigauderie & al, 1998). Pour les scripteurs d'expertise faible, cette moindre présence d'ajouts tiendrait à leur prospection d'erreurs concernant principalement une recherche d'une orthographe juste (Sommers, 1980). Les ressources cognitives étant déjà focalisées sur une recherche de dysfonctionnements orthographiques, le scripteur n'en disposerait plus suffisamment pour produire des ajouts d'ensemble de mots.

En parallèle, les préoccupations des scripteurs expérimentés ne se limitent pas à la simple recherche d'orthographe juste mais s'étendent à un travail sur le contenu du texte (Sommers, 1980). En ce sens, les scripteurs d'expertise élevée de notre corpus s'assimileraient aux scripteurs expérimentés. Ces derniers concerneraient également les scripteurs intermédiaires. Leur façon de concrétiser le processus de révision ainsi que leurs capacités et connaissances du langage écrit ne concentrent pas leurs actions au niveau orthographique. Ils possèdent des ressources cognitives libres pour opérer plus facilement à travers des ratures ayant trait à des interventions touchant un travail du contenu du texte.

## - Les suppressions

En troisième, une autre rature est affectée par l'effet de l'expertise. Il s'agit présentement des suppressions. Leur cas voit l'ascendance des scripteurs intermédiaires sur les scripteurs d'expertises faible et élevée. Elles sont présentes dès les premiers écrits de l'école primaire et nécessitent de la part du scripteur un dédoublement (Fabre, 1990).

La suppression se révèle dès la classe de CP, formant la première intervention des écoliers puis tendrait à diminuer et se stabiliser à partir du CM1 (*ibid.*). Autrement dit, la suppression est aisément mise en œuvre. Et c'est pourquoi, « cette variante est relativement plus fréquente chez les scripteurs les plus jeunes » (Fabre, 1990, p. 188). Dans les premières classes, elle est principalement inhérente au graphème. Son évolution qualitative dépeint une tendance suppressive relative au mot ou à un ensemble de mots au fur et à mesure que s'élève le niveau de scolarisation (Fabre, 1990). En d'autres termes, d'un coût cognitif peu élevé puisque largement usitée dans les premières classes.

Le nombre inférieur de suppressions des scripteurs d'expertise élevée et faible trouverait une justification distincte mais aboutissant au même résultat en terme de volume comportemental. Les suppressions seraient moins nombreuses dans les écrits des scripteurs d'expertise élevée que dans ceux des scripteurs intermédiaires, par les opérations de planification. La préparation de la mise en texte les amènerait à moins intervenir et s'interroger sur l'orthographe et les idées que le texte doit contenir.

Pour les scripteurs d'expertise faible, l'explication se trouverait à l'identique de celle avancée pour les ajouts. Ce type de rature va dans un premier temps davantage concerner une intervention d'un niveau orthographique compte tenu du développement des capacités de l'écrit (Fabre, 1990) et se centrer de façon moindre vers des actions traitant du contenu du texte. En d'autres termes, des opérations coûteuses cognitivement puisque plus difficiles à détecter que des mots mal orthographiés (Sommers, 1980 ; Larigauderie & *al.*, 1998). Dans leur situation, la tâche de production de texte et d'un brouillon se révélant comme fortement complexes tout comme source d'éveil de dissonance par les divers aspects problématiques, les ressources cognitives sollicitent un nombre conséquent de ressources de mémoire de travail, empêchant de la sorte la réalisation de ratures à leur tour coûteuses.

Le cas des scripteurs intermédiaires présentant les effets de suppressions les plus importants tiendrait certainement à la caractéristique de ce type de rature. Elle est peu coûteuse cognitivement et de ce fait laisse à leur disposition, la possibilité de supprimer par des interventions de plus grande ampleur et en liaison avec un travail sur le contenu du texte. A nouveau, leur manque de planification en comparaison aux scripteurs d'expertise élevée les amène à opérer davantage par ce type de rature.

### *3.2 Sources d'influence sur la manifestation comportementale*

Les premiers résultats mis en avant à travers l'appréciation de l'ampleur des ratures obtenues au brouillon amènent logiquement à entrevoir la dissonance comme source de motivation (Festinger, 1957 ; Joule, 1987) à l'expression des effets comportementaux face à une tâche complexe et problématique. Cette considération se retrouve d'ailleurs de même dans le cadre de la soumission forcée (Pallak & Pittman, 1972 ; Croyle & Cooper, 1983). A ce sujet, une subtilité est introduite. Kiesler & Pallak (1976) apportent une précision et formulent la proposition suivante : « ce n'est pas que la dissonance soit motivante, mais plutôt que les manipulations typiquement utilisées dans les expériences sur la dissonance soient motivantes » (p. 1023, *trad. pers*). En parallèle, si l'on s'en tient aux propos de Beauvois et Joule (1981, 1996 ; Beauvois et *al*, 1993 ; Joule et Beauvois, 1998, 2009) affirmant l'existence de dissonance pour un sujet à partir de la condition *sine qua non* de son engagement dans un acte ; ceci conduit logiquement à interroger dans quelle dimension les effets comportementaux seraient issus de la dissonance ou dépendants du degré d'engagement.

Cette préoccupation a justement été l'objet de recherches sur des productions langagières écrites (Lebreuilly, 1988 ; 1989) et a permis de mettre en évidence l'émergence de l'aspect motivationnel non à partir de la dissonance mais de l'engagement.

Afin d'apprécier cet état motivant de l'engagement, l'analyse de l'influence des facteurs d'engagement sur la manifestation des ratures au brouillon fait apparaître pour les classes de sixième une action significative des conséquences et du coût de l'acte par les difficultés ressenties à l'égard de l'exercice rédactionnel. En d'autres termes, l'impact des facteurs d'engagement sur la manifestation comportementale est restreint à deux facteurs.

Qui plus est, ne faisant pas apparaître le sentiment de liberté, considéré comme le plus important.

Par cette influence des difficultés de l'acte rédactionnel sur les effets comportementaux, c'est également à une mise en avant de l'effet d'un caractère problématique sur l'expression du nombre de ratures qui est effectué. En outre, les résultats de la recherche dévoilent que si les scripteurs d'expertise élevée forment le groupe où le sentiment de liberté est le moins présent, ils effectuent malgré tout un nombre d'interventions au brouillon significativement supérieur à celui observé pour les scripteurs d'expertise faible. Alors même que pour ce groupe, le sentiment de liberté est davantage marqué. C'est-à-dire que le sentiment de liberté n'impacte donc pas réellement la production de ratures au brouillon.

Cette absence de l'effet motivationnel de l'engagement par le degré de volition se retrouve également dans la recherche de Pavin (1991). L'expérience s'adressait à des écoliers qui étaient amenés à rédiger un essai contre attitudinal vantant la nécessité de raccourcir la durée des grandes vacances. Les résultats ont pu montrer l'absence d'impact du sentiment de liberté quant à la mémorisation des arguments et que la « performance n'est pas liée au statut du sujet quand il s'agit de produire une argumentation contre attitudinale » (*ibid.*, p. 116).

Face à ces constats, la question de la source de motivation, indique que les effets comportementaux relèvent bien en sixième de la dissonance ressentie par la tâche de production de texte et contrainte par le degré d'expertise du scripteur. Otant de la même manière une source de motivation issue de l'engagement des scripteurs. Les facteurs d'engagement intervenant dans ce cas en tant qu'amplificateurs des effets comportementaux sous réserve de la présence de ressources cognitives libres en mémoire de travail accédant à un travail de correction.

En troisième, ce résultat se complexifie par une prise d'effet plus importante des facteurs d'engagement dans l'établissement du nombre de ratures. En effet, les facteurs d'engagement sont plus nombreux à exercer un impact quant à la nature et l'ampleur des interventions que les scripteurs exerceront lors de leur travail au brouillon. Agissent de la sorte : la répétition de l'acte par le brouillon et le retour sur le texte, les conséquences et le coût de l'acte à travers le temps consacré à la réalisation de cet écrit intermédiaire.

Néanmoins, le sentiment de liberté considéré comme « le facteur d'engagement le plus puissant. D'ailleurs, la plupart des théoriciens de l'engagement font du *libre choix* une condition nécessaire à l'engagement » (Joule et Beauvois, 2009, p.71), s'il est certes fortement présent pour ce niveau de scolarisation, il n'apporte en revanche aucune conséquence en ce qui concerne les manifestations comportementales relevées. Les scripteurs d'expertise élevée se définissent par un sentiment de liberté plus important que les scripteurs d'expertise faible et pourtant ni l'un ni l'autre ne se distinguent significativement. Idem pour les scripteurs d'expertise élevée de sixième et de troisième qui, si le sentiment de liberté a profondément évolué n'ont pas augmenté le nombre de corrections. En d'autres termes, le sentiment de liberté et qui plus est, l'engagement, ne permet pas d'assister à une augmentation de l'activité des scripteurs au brouillon par son intermédiaire. Ainsi, tout comme pour les classes de sixième, les effets comportementaux manifestés au brouillon ne tiendraient que pour une très faible part à l'aspect motivationnel de l'engagement qui plutôt que d'apporter un état de motivation et d'éveil de comportements, agirait davantage en tant qu'amplificateur.

Par ailleurs, le fait que la prépondérance des scripteurs intermédiaires interviennent aussi bien en sixième qu'en troisième, qu'aucune différence significative n'est révélée vis-à-vis du nombre moyen de ratures au brouillon pour les autres groupes et ce, alors même que le sentiment de liberté est nettement plus prononcé pour le second niveau de scolarisation, ne peut amener à conclure à un effet motivationnel de l'engagement. En ce qui concerne les scripteurs d'expertise élevée, ils forment le seul groupe pour lequel l'exercice rédactionnel ne forme pas un acte problématique. Or, il est également constaté l'absence de différence significative entre les scores de ratures de sixième et de troisième alors qu'une évolution significative de l'appréciation du sentiment de liberté est pourtant observée. De la sorte, ces conclusions conduisent à minimiser l'effet exercé par le sentiment de liberté dans le paradigme de la tâche complexe.

Ces résultats, tout comme ceux de Pavin (1991), ne nous permettent pas, contrairement à Lebreuilly (1988 ; 1989) de conclure à un effet strictement motivationnel de l'engagement pour les effets comportementaux obtenus. Ceci nous conduit donc à initier quelques commentaires.

### 3.3 Commentaires sur les effets comportementaux

Les résultats ainsi obtenus nous amènent à apporter une possible explication complémentaire à l'aspect motivationnel que pourrait revêtir l'engagement dans le cadre de la soumission forcée et où les sujets auraient pour tâche d'accomplir une activité complexe sous forme de rédaction.

Pour ce faire, une reprise des résultats de Lebreuilly (1988 ; 1989) apporte un premier éclairage. Lorsque les sujets de son corpus sont placés dans une situation de soumission et pour laquelle l'essai ne présente pas de caractère contre attitudinal, c'est-à-dire un acte non problématique n'entraînant pas de dissonance ; ils produisent en moyenne deux fois plus d'interventions textuelles (en situation de sentiment de liberté ou non) par rapport aux mêmes scripteurs mais confrontés à la rédaction d'un essai contre attitudinal et éprouvant de la dissonance. En d'autres termes, lorsque les scripteurs font face à une dissonance induite par la rédaction d'un essai allant à l'encontre de leurs attitudes, ils réduisent de moitié leurs modifications au brouillon par rapport à d'autres scripteurs ayant à produire un texte non problématique. La conclusion est selon Lebreuilly (1988) « que ce n'est pas la situation de dissonance, mais plutôt la situation d'engagement qui modifie le discours de référence dans le sens d'une augmentation de l'activité langagière » (p. 550).

Plutôt que d'y voir un aspect motivationnel de l'engagement, il serait possible de renverser cette vision et de formuler l'hypothèse que cette différence comportementale tiendrait à une caractéristique de la dissonance elle-même. En effet, il serait tout à fait envisageable de considérer que la dissonance, de par ses caractéristiques, consomme une certaine marge des ressources cognitives en lien avec la mémoire de travail comme a déjà pu le démontrer Martinie & al (2010) lors d'une tâche complexe. Et justement, la rédaction d'un texte est un exercice reconnu comme problématique et complexe, une activité de résolution de problème (Bereiter & Scardamalia, 1987, Fayol et Gombert, 1987 ; Chanquoy et Alamargot, 2003).

C'est d'ailleurs à partir de cette réduction du nombre de ressources cognitives libres pour le scripteur que s'expliquerait la surreprésentation des modifications autour des substitutions qui rassemblent l'essentiel des différences dans la situation impliquant une dissonance dans l'expérience de Lebreuilly (1989). Effectivement, il s'agit d'une rature peu coûteuse cognitivement et très usitée par l'ensemble des scripteurs, indifféremment de

leur expertise (Monahan, 1984 ; Fabre, 1990 ; Reuter, 2000). De la même façon, lorsque la dissonance est absente, les ajouts cristallisent la majorité des différences. Autrement dit, une rature reconnue comme coûteuse (Fabre, 1990) et requérant davantage de ressources cognitives pour être effectuée.

De la sorte, positionner et faire agir un scripteur dans une situation de dissonance amènerait à entamer une partie de ses ressources cognitives par le biais de l'éveil de la dissonance. Ce dernier conduirait à utiliser une partie des ressources cognitives du scripteur. En conséquence, plutôt que d'apprécier l'engagement en tant que source de motivation d'effets comportementaux par des interventions sur le texte, cet autre point de vue permet d'apprécier l'engagement comme un moyen facilitateur, libérateur et d'accentuation de mobilisation des ressources cognitives. Et de la même façon, d'obtenir des effets comportementaux plus importants qu'en situation de soumission forcée.

Pour aller plus loin dans l'analyse des manifestations comportementales recensées dans notre corpus, un point particulier sur la dissonance cognitive mérite tout aussi bien un arrêt.

Si l'engagement pouvait jouer le rôle de mobilisateur de ressources cognitives, la dissonance éprouvée par la réalisation de l'exercice rédactionnel, du brouillon et du retour sur le texte en consommerait tout autant. En d'autres termes, plus la dissonance serait importante et moins les ressources cognitives seraient disponibles pour le scripteur. Dans ce cas, la rationalisation en acte pourrait, tout comme l'ont mis en exergue Martinie et Larigauderie (2007), impliquer un nombre non négligeable de ressources cognitives. Surtout lorsqu'il s'agit d'un exercice de caractère scolaire complexe faisant précisément appel aux connaissances et à la mémoire de travail du sujet.

Autrement dit, la concrétisation de la rationalisation en acte dépendrait à la fois de l'engagement du scripteur, du degré de dissonance induit par la tâche et du coût cognitif attribué à l'exercice que le scripteur doit accomplir.

Cependant, cet aspect motivationnel de la dissonance pourrait tout aussi bien se confronter à une certaine limite au-delà de laquelle il serait inopérant. Et c'est précisément ce qui pourrait expliquer les distinctions relevées entre scripteurs intermédiaires et d'expertise faible. Les premiers présentent un degré de dissonance moindre que les seconds. Or, c'est précisément pour ces scripteurs que se concrétise un nombre de



corrections plus important mettant en avant à la fois des opérations coûteuses comme des ajouts et des interventions d'un coût moindre par le biais de remplacements.

De la sorte, passer un certain seuil de dissonance trop important, celle-ci verrait son effet motivationnel d'autant plus limité et cela, même si le scripteur peut être engagé dans son acte.

En conclusion, les effets comportementaux de l'engagement obtenus dans le cadre d'un exercice complexe de performance scolaire est bel et bien dépendant des ressources cognitives dont dispose le scripteur. Tout comme cela a déjà pu être mis en avant pour la rationalisation cognitive (Martinie et Larigauderie, 2007), la rationalisation en acte est, elle aussi, dépendante des ressources cognitives disponibles.

#### ***4 ... Et des effets cognitifs***

Afin d'aborder la question des effets cognitifs nous renvoyons le lecteur, pour une plus grande facilité de lecture aux résultats synthétisés et présentés précédemment à l'aide des tableaux p. 321, 322 et 323.

##### *4.1 Ajustement des cognitions dans le sens de l'acte*

###### 4.1.1 Rationalisation cognitive classique des actes problématiques

Une rationalisation cognitive caractérisée par une évolution des moyennes initiales marquant un aspect problématique vers des valeurs plus favorables (différences significatives), se présente en premier lieu chez les scripteurs d'expertise faible. Cet ajustement des cognitions dans le sens de l'acte concerne tout d'abord la rédaction par l'attitude et la facilité à l'exécuter. Ensuite, est touchée l'appréciation portée par le scripteur sur le brouillon. Ce sont ainsi trois caractères problématiques sur cinq qui font l'objet d'un mode de réduction de la dissonance par le biais d'une rationalisation cognitive.

Les deux autres aspects problématiques non rationalisés cognitivement ont conservé leur caractère problématique.

Face à ce constat, quelques précisions sont à apporter. Tout d'abord, en ce qui concerne la rédaction, si la différence significative pointe une estimation plus favorable de l'attitude et de la facilité, le changement ne permet pas de faire basculer les moyennes vers un positionnement non problématique mais s'en approche. Pour le brouillon, la rationalisation cognitive manifestée ne porte pas sur un aspect concret de l'écrit intermédiaire par les ratures et les actions de retour sur le texte. Elle agit directement au niveau des représentations que peut s'en faire le scripteur.

La présence d'une rationalisation cognitive intervenant suite aux modifications portées au brouillon prendrait place au vu des ressources cognitives en lien avec la mémoire de travail suffisamment présentes. Cette évolution dans un sens positif tiendrait certainement à ce qu'en sixième, les scripteurs les plus faibles attirent l'attention de l'enseignant qui intervient préférentiellement sur leur brouillon afin d'orienter et de guider leur retour sur le texte. Ils sont donc épaulés, soutenus pour parvenir à la constitution d'un brouillon et voient la charge cognitive réduite. Ceci amenant à libérer de la même façon des ressources de mémoire de travail leur permettant plus aisément de recourir à une rationalisation cognitive, considérée comme une action coûteuse cognitivement et nécessitant la présence importante de ressources cognitives (Martinie et Larigauderie, 2007). Ce mode de rationalisation par voie cognitive indique de la sorte la disponibilité de nombreuses ressources cognitives pour ces scripteurs suite à une rationalisation en acte par le retour sur le texte. Cette dernière n'aurait en corollaire pas eu recours à l'utilisation de bon nombre d'entre elles.

Par ailleurs, ce processus de rationalisation intervenant à la fois au niveau des aspects problématiques soulevés par la rédaction et le brouillon attestent et militent en faveur d'une prise en considération de l'obligation à produire un texte écrit comme une des cognitions génératrices et source d'éveil de dissonance. Pour ce faire, la rationalisation est à replacer et à interpréter au regard des caractéristiques de la situation d'émission de l'acte.

Nous avons pu précédemment préciser, d'un point de vue d'attributeur externe que la situation dans laquelle se trouvent agir les scripteurs de sixième d'expertise faible est une situation de triple soumission. Elle se forme sur la base d'une double soumission

forcée par la rédaction et le brouillon et une soumission librement consentie pour le retour sur le texte.

Dans une perspective radicale, déterminer le taux de dissonance pour une situation de double soumission forcée s'effectue à partir de l'acte le plus engageant (Joule, 1993a). Nous avons pu précédemment considérer que sur ce point, la cognition « réaliser une rédaction » se définit par un caractère engageant faible puisque imposée au scripteur tout comme le brouillon. Seul le retour sur le texte présente une marge de manœuvre libertaire. De ce point de vue, la réalisation d'un brouillon et l'exercice rédactionnel apporteront des cognitions consistantes supplémentaires abaissant la dissonance éprouvée.

Or, les résultats amènent à des conclusions divergentes à cette proposition. Sont rationalisés la rédaction et le brouillon. Dans ce cas, pour coller avec les prédictions des théoriciens radicaux, la rationalisation cognitive constatée signifierait que l'exercice rédactionnel ainsi que le brouillon revêtent une position de comportement engageant et de la même façon de cognition génératrice. Ceci expliquerait que le scripteur aura davantage de dissonance à réduire. En effet, pour Joule et Azdia (2002), lorsque deux comportements problématiques sont aussi engageants l'un que l'autre, tous possèdent le statut de cognition génératrice et éveillent de la dissonance. En conséquence et au vu de l'ampleur de la portée de la réduction de la dissonance par la voie cognitive, les trois actes forment chacun en ce qui les concerne des cognitions génératrices par le statut d'engagement qui leur est attaché.

Mais en même temps, par cette constatation, une autre se livre. Si tel que l'indiquerait une vision radicale, la rédaction serait vêtue d'un caractère engageant, il conviendrait d'accepter que la déclaration de liberté ne soit pas le seul moyen de conduire la dissonance. Elle pourrait tout aussi bien apparaître dès la confrontation à l'obligation de produire une tâche dans le paradigme de la tâche complexe. Ainsi la dissonance serait éveillée par une production de l'exercice inscrite dans une prescription d'obligation pour laquelle le scripteur est contraint à une production et à l'obtention d'un résultat par une activité qui lui est cognitivement coûteuse. Son engagement tient de la sorte par la situation de dissonance qui en résulte, notamment à travers la difficulté de production textuelle à laquelle il devra faire face et ne pourra s'y dérober. Ainsi, ces deux caractéristiques en font malgré tout un acte revêtant un certain caractère engageant pour celui qui le met en œuvre.

En conséquence, le brouillon intervient postérieurement à un premier acte problématique (l'obligation de production d'une rédaction). Il se caractérise par l'établissement d'une relation de consistance avec ce premier acte et offre en même temps une conduite engageante venant exacerber l'état de dissonance initialement induit par le type d'exercice. Ensuite, le troisième acte se définit par un retour sur le texte contenu au brouillon, à son tour problématique et engageant pour le scripteur. Il entretient, lui aussi, des relations de consistance à la fois vis-à-vis du brouillon et de la rédaction. Il s'ajoute à l'état de dissonance existant.

De ce fait, la dissonance peut tout à fait être éveillée non pas par un acte engageant comme l'affirment Joule et Beauvois (2009) mais par un acte d'obligation où le sujet doit produire un résultat dans une tâche complexe. Les résultats affirmant une rationalisation cognitive pour l'attitude relative à la rédaction ainsi qu'à sa facilité et non à son appréciation ou une rationalisation cognitive touchant l'aspect problématique du brouillon et non le retour sur le texte dépeindrait que ces cognitions épargnées par un mode de rationalisation cognitive seraient plus centrales et plus résistantes au changement.

#### 4.1.2 Consolidation des cognitions

Autre groupe de scripteurs à être concerné par une évolution de l'attitude dans le sens de l'acte problématique est représenté par celui des scripteurs d'expertise élevée de sixième. Ils se caractérisent par un phénomène double sous la forme d'une consolidation des cognitions non problématiques du brouillon à savoir l'attitude initiale et la difficulté à effectuer un retour sur le texte. L'autre aspect cognitif développe un effet tendanciel de rationalisation cognitive du caractère problématique du brouillon : son appréciation. Bien que la différence observée soit non significative, les deux résultats mentionnent une évolution de l'appréciation du scripteur dans un sens plus favorable.

Tout d'abord, l'effet tendanciel de rationalisation cognitive en lien avec l'appréciation du brouillon touche précisément l'aspect problématique soulevé lors de la mesure initiale. Cette particularité trouverait son explication par le fait que la réalisation d'un brouillon a amené les scripteurs à agir sur cet écrit intermédiaire et leur a montré de la sorte les possibilités qui leur étaient offertes. La confrontation à l'acte problématique par le brouillon les conduit à constater une réalisation réussie et qualitative, répondant aux

exigences ainsi que leur capacité à porter des corrections et agir par le biais de ratures. Cette variation serait à apprécier au regard des interventions et des types d'intervention.

Dans ce cas, se forme un effet classique de dissonance assorti d'un phénomène de rationalisation cognitive des aspects problématiques soulevés par l'acte accompli.

Les effets cognitifs faisant état d'une rationalisation tendancielle de l'attitude envers le brouillon ne se limitent pas à ce seul écrit intermédiaire mis en avant. En ce qui concerne l'attitude envers le brouillon et l'activité de retour sur le texte, ces cognitions sont intéressantes à observer car bien qu'elles ne revêtent aucun caractère problématique lors de la première mesure, le scripteur manifeste une propension à affecter une variation. L'évaluation se concrétise dans un sens encore plus favorable qu'elle ne pouvait l'être précédemment. Et notamment vis-à-vis de l'appréciation attitudinale du brouillon et des difficultés du retour sur le texte.

En se référant aux effets cognitifs de l'engagement d'un sujet dans un acte non problématique, la mise en relation de ces résultats atteste d'un renforcement positif, d'une consolidation de l'attitude formée sur une base favorable. Cet effet d'une extrémisation de l'attitude observé par Kiesler (1977) a été dénommé par Cohen (1962 ; Brehm & Cohen, 1962) : effet boomerang.

Ce qui est intéressant de noter au sujet de l'effet boomerang, est que celui-ci est généralement observé à partir d'une attitude basée sur une prise de position, remise en cause par un moyen expérimental (rédaction d'un essai, confrontation à une contre propagande). Or, dans le cas présent, rien de tel. Seule la production d'un acte : le brouillon est intervenu. Production problématique de par l'appréciation et non à partir de l'attitude ou de la difficulté à procéder à un retour sur le texte.

Les résultats obtenus pointent et accréditent ainsi une autre caractéristique qu'il est possible d'envisager pour l'effet boomerang : des cognitions non directement mises à l'épreuve peuvent être tout aussi touchées par un phénomène de rationalisation, pour peu qu'un lien soit établi entre les deux. En effet, l'extension de l'observation d'un changement d'attitude dans un sens encore plus favorable qu'il ne l'était au précédent, pourrait être manifeste si les deux comportements entretiennent l'un avec l'autre des relations étroites comme cela peut être le cas pour le brouillon et le retour sur le texte. De la sorte, les effets cognitifs ne se limitent pas au seul acte commis mais s'étendraient à d'autres en relation.

Nous pouvons alors établir une correspondance et retrouver une des conséquences dont font état Joule et Beauvois (2009) qui est la généralisation d'effets. Là encore, une spécificité fait surface. Lorsque ces deux auteurs mettent en avant un phénomène de généralisation, celui-ci concerne l'émission d'autres comportements. Toutefois, dans le cas présent, ce n'est pas de comportement dont il est question mais l'attitude du scripteur envers le brouillon.

Pour plus de clarté nous pouvons exprimer les résultats obtenus sous la forme suivante : les aspects problématiques soulevés par le brouillon d'un point de vue motivationnel, sont devenus, suite à la réalisation du brouillon, non problématiques. En parallèle, un renforcement de l'appréciation et de la facilité à opérer des retours sur le premier jet formulé au brouillon a pu être observé. Se retrouve alors, un cas classique de rationalisation des aspects problématiques soulevés, accompagné d'un renforcement de l'attitude positive pour des activités périphériques et entretenant un lien étroit avec la cognition génératrice.

Ce phénomène observé n'est pas sans rappeler le traitement de la dissonance par une restructuration cognitive (Hardyck & Kardush, 1968 ; Leippe & Eisenstadt, 1994). Ce processus consiste à accroître la complexité des cognitions en jeu par une réorganisation cohérente de celles-ci afin de réduire la dissonance éprouvée par le fait « de rendre neutres ou non pertinentes les relations inconsistantes et retrouver de la consistance parmi d'autres » (Vaidis, 2008, p. 116).

Une autre remarque concernant les effets cognitifs observés chez les scripteurs d'expertise élevée de sixième met en avant un processus de rationalisation et de consolidation des cognitions à la fois en lien avec un comportement problématique par le brouillon et non problématique par le retour sur le texte. Pourtant et paradoxalement ce sont les scripteurs les moins engagés et qui plus est là où le sentiment de liberté est le plus faible. Le principal facteur d'engagement du sentiment de liberté exprimé est le plus faible : 60 % des scripteurs ont estimé être contraints de produire un brouillon par leur enseignant.

Ainsi, puisqu'ils rationalisent cognitivement le brouillon et que la consolidation des attitudes relève à la fois de l'écrit intermédiaire et d'une de ses applications, ce phénomène atteste d'une dissonance belle et bien éveillée par la réalisation d'un brouillon. Et cela, même s'il était perçu comme un acte d'obligation. De la sorte, ces effets cognitifs

remettent en question l'attestation de Joule et Beauvois (2009) qui indiquent que la dissonance est éprouvée seulement en cas d'acte engageant (sous-entendu par un sentiment de liberté). Ce résultat laisse entrevoir un sentiment de liberté non suffisant pour obtenir des effets d'engagement consécutivement à la réalisation d'un acte. Cela indique au contraire, qu'un facteur d'engagement autre peut tout à fait être aussi puissamment à la source d'effets. L'acte peut être suffisamment engageant même s'il n'est pas assorti d'une déclaration de liberté.

#### *4.2 Ajustement des cognitions dans le sens contraire de l'acte*

##### *4.2.1 Dégradation des cognitions et rationalisation cognitive inversée*

L'étude des effets cognitifs conduit à une observation inattendue suscitant un fort étonnement. Pour les scripteurs d'expertise élevée du second niveau de scolarisation, s'observe un phénomène particulier pour les évaluations initiales révélant un caractère non problématique. Il correspond à une dégradation des estimations portées. Seule l'appréciation problématique du brouillon demeure stable. Ainsi, un acte considéré comme non problématique en première mesure, tel la rédaction ou le retour sur le texte, qui reste non problématique lors de la seconde, révèle toutefois une baisse des valeurs accordées.

En ce qui concerne ce phénomène, il s'agit d'une rationalisation que nous qualifions d'inversée puisque allant dans le sens contraire à l'acte problématique émis et se définissant par une régression des moyennes portées. De la sorte, l'acte problématique se caractérise lors de la seconde mesure comme encore plus problématique qu'auparavant. Au lieu d'assister à un ajustement de l'attitude à l'acte par une évaluation plus favorable suite à l'émission d'un comportement, elle se veut plus défavorable et contamine même les actes en relation directe avec celui ayant éveillé la dissonance.

Ces résultats ont véritablement de quoi surprendre. Et pour cause, pour ce niveau de scolarisation, se manifeste un degré d'engagement fort induit principalement par un important sentiment de liberté (facteur considéré dans la littérature scientifique comme capital) en ce qui concerne la production de brouillon. De plus, les résultats « normalement » attendus, caractéristiques d'une plus grande résistance de l'attitude dans

le cas d'actes non problématiques (Kiesler & Sakumura, 1966) ou d'une extrémisation (Kiesler, 1977) n'obtiennent pas de validité empirique au cours de cette recherche pour les classes de troisième. Il en va de même pour un phénomène de rationalisation lorsque l'acte est problématique.

Attardons-nous sur l'effet de dégradation des évaluations constaté lors d'actes ne présentant pas de particularité problématique. Ce phénomène s'observe exclusivement chez les scripteurs d'expertise élevée de troisième. Il concerne l'ensemble des appréciations de la tâche rédactionnelle, les difficultés inhérentes à la réalisation d'un brouillon ainsi que celles en lien avec un retour sur le texte. Lors du premier questionnaire, chacune de ces mesures exposait une attitude favorable. La seconde mesure persévère dans un état menant à une conclusion non problématique, mais les résultats pointent de manière significative une différence s'orientant vers une baisse des moyennes. A ce sujet, il est intéressant de noter que seuls les items évalués comme non problématiques ont été touchés par une dégradation des moyennes présentées chez les scripteurs d'expertise élevée.

Cette distinction pourrait trouver sa source à travers l'explication suivante. La rédaction est évaluée comme non problématique à la fois d'un point de vue attitudinal, motivationnel et des difficultés qu'elle entraîne lors de sa réalisation. En revanche, l'obligation de production d'un brouillon les place dans une situation de production d'acte problématique à partir des motivations. Elle exprime ainsi l'émergence d'un sentiment de dissonance. Et cela d'autant plus que la réalisation du brouillon est perçue comme un acte libre puisque estimée par 82.35 % des scripteurs d'expertise élevée de troisième comme non contrainte par l'enseignant. C'est véritablement à partir de ce moment que ce groupe pénètre dans la réalisation d'acte problématique. Est associé au brouillon, la réalisation d'un autre acte, mais cette fois-ci non problématique par les difficultés qu'il induit : le retour sur le premier jet.

Or, dans le cas présent, plutôt que de constater classiquement et ordinairement un ajustement de l'aspect problématique exprimé par le scripteur dans le sens de l'acte obtenu, nous observons une stabilisation de l'appréciation problématique où le brouillon conserve ce caractère même après émission. A l'inverse, l'ensemble des autres paramètres mesurés va être touché par une dégradation des moyennes.

A l'occasion de la seconde mesure des cognitions, l'aspect problématique du brouillon issu de la motivation du scripteur à le mener est conservé. La cognition



problématique est donc toujours présente. De la même façon, la dissonance demeure. Suite à cette seconde mesure, il est intéressant de noter un phénomène très particulier. Face à la dissonance émergée par la réalisation du brouillon et conservée, les scripteurs d'expertise élevée de troisième vont la traiter par la propagation d'une dégradation des cognitions à l'ensemble des mesures. Ce phénomène pourrait se produire compte tenu des liens étroits entretenus par les trois actes qui sont rédaction, brouillon et retour sur le texte. Ils concourent tous trois à la production d'un texte et forment une étape sur ce chemin.

A nouveau, nous pouvons constater un effet de restructuration cognitive (Hardyck & Kardush, 1968 ; Leippe & Eisenstadt, 1994) des divers éléments constitutifs de la situation de production de texte. Pour ces scripteurs, aucun n'est épargné. Dans le cas présent, les relations inconsistantes obtenues par la réalisation du brouillon entre l'acte et les cognitions sont amenées à devenir neutres ou consistantes par un procédé quelque peu inhabituel.

En ce qui concerne ces scripteurs, le brouillon d'un point de vue motivationnel représente le seul acte problématique et en conséquence sa réalisation amène à une relation inconsistante avec le système cognitif. Or, l'ensemble des autres cognitions étudiées se présente sous un jour non problématique, entretenant chacune des relations de consistance. Introduire la réalisation d'un brouillon conduit à introduire un élément perturbateur dans cet ensemble cognitif cohérent.

Le fait qu'en seconde mesure l'appréciation relative au brouillon demeure identique, indique que cette cognition est la plus résistante. Ce sont les autres cognitions qui vont connaître un changement et en l'occurrence une dégradation des valeurs. Par ce procédé, le scripteur rétablit un certain équilibre et ajustement parmi les différents caractères mesurés. Il est à ce propos intéressant de noter que ce procédé de réduction de la dissonance éprouvée consiste en une évolution se tournant vers une certaine polarisation des résultats exprimés autour de la valeur centrale 6. Valeur s'apparentant elle aussi au résultat de l'aspect problématique exprimé par la motivation du scripteur à produire un brouillon (5.86 points pour la seconde mesure). Les diverses attitudes mesurées convergent ainsi toutes vers une valeur centrale afin de former un tout cohérent et harmonieux.

Ces résultats laissent entrevoir et supposer une manière de réduire la dissonance cognitive apportée par un élément dans un système déjà formé : une rationalisation par polarisation des attitudes à travers une convergence des mesures vers un tout cohérent à

partir de l'acte problématique obtenu. Cette dégradation amènerait une réduction de la dissonance ressentie par le fait que la régression des moyennes de chaque cognition apporte une relation consistante supplémentaire. Par ce moyen, si l'acte ne devient pas moins problématique, il offre toutefois au scripteur la tolérance de dissonance comme cela a pu d'ores et déjà être constaté dans certains cas (Festinger, 1957).

A ce sujet, Brehm & Cohen (1962) relèvent que la réduction de la dissonance peut intervenir par « un abaissement de l'importance de toutes les cognitions pertinentes » (p. 63, *trad. pers.*). Dans le cas présent, il ne s'agirait pas tant d'une réduction de l'importance mais de l'évaluation des items des cognitions. Par ce processus, la réalisation d'un brouillon ne se trouve plus dans une situation fortement démarquée vis-à-vis des autres cognitions mais s'inscrit dans un magma homogène et ne dénote plus. La dissonance et la protubérance de l'élément dissonant sont ainsi intégrées à un ensemble cohérent et similaire de faible amplitude (au temps 1, l'écart le plus important entre les cognitions mesurées s'élevait à un score de 1.38 points et au temps 2, de 0.84 point).

Nous pensons toutefois que cette polarisation des valeurs allant dans le sens d'une dégradation tient pour partie au type de valeur définissant le positionnement problématique motivationnel du brouillon. Celle-ci n'est pas extrême, mais plutôt centrale et proche d'une valeur indiquant un positionnement non problématique, il serait de la sorte plus aisé pour le scripteur de pratiquer un tel changement.

#### 4.2.2 Renforcement de la cognition problématique initiale

Le cas des scripteurs intermédiaires se veut quelque peu plus complexe. La dégradation touche précisément la cognition problématique incarnée par l'attitude du scripteur envers le brouillon.

Si l'on s'attache à un examen global des variations des cognitions pour ce groupe, force est de constater qu'il s'agit du seul à faire l'objet d'une quelconque évolution dans le sens d'un renforcement du caractère problématique. Les autres cognitions demeurant dans leur intégralité stables entre les deux mesures.

C'est alors à une situation tout à fait inverse que celle présentée par les scripteurs d'expertise élevée de troisième et exposée précédemment à laquelle nous avons affaire. Au lieu de voir une influence sur l'ensemble des cognitions périphériques à

l'aspect problématique, pour les scripteurs intermédiaires de troisième, ces cognitions périphériques problématiques de la rédaction et du retour sur le texte ou non problématiques du brouillon demeurent à l'identique alors que la cognition problématique du brouillon se veut davantage problématique.

Cela signifie que lors de la seconde mesure, la dissonance n'est pas réduite par un biais cognitif relatif à un accord de l'attitude envers l'acte problématique. Ce processus s'apparente à un renforcement de l'attitude problématique nommé par Abelson (1959) *bolstering*. Ce processus de rationalisation quelque peu inhabituel a pourtant d'ores et déjà été l'objet d'observation par Festinger et al (1993) lors de l'infirmité de croyances mais aussi par Sherman & Gorkin (1980a, 1980b).

Dans ce cas, la dissonance est réduite par l'exacerbation de l'attitude problématique agissant telle que l'ajout de cognitions consistantes. Ce mode de réduction de la dissonance apparaît lorsque l'attitude initiale est particulièrement forte et centrale. De la sorte, « ce renforcement servira à rétablir la validité de l'attitude centrale initiale de l'acte, ses propres croyances pertinentes. En contraste, quand l'attitude initiale n'est pas fortement centrale, le changement dans une direction contre-attitudinale plutôt que le renforcement devrait être le mode de réduction de la dissonance préféré » (Sherman & Gorkin, 1980b, p. 3, *trad. pers*).

#### 4.2.3 Conséquences théoriques

L'observation d'une dégradation des attitudes non problématiques pour les scripteurs d'expertise élevée de troisième et un renforcement du caractère problématique chez les scripteurs intermédiaires de troisième se veut comme représentative d'un mode de réduction de la dissonance particulier et peu mis en avant dans les différentes études. Ce processus est dénommé *bolstering* (Abelson, 1959) traduit en tant que renforcement. La présence d'un renforcement de l'attitude prouve de la sorte pour les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée, que la cognition problématique envers le brouillon constitue la cognition la plus résistante.

La présence de ce mode de réduction de la dissonance n'est pas sans incidence théorique. Dans le cas des scripteurs intermédiaires où les résultats correspondent à un renforcement de l'attitude initiale et des scripteurs d'expertise élevée à une rationalisation

cognitive inversée caractérisée par une dégradation des évaluations, le taux de dissonance se voit établi non à travers l'acte engageant comme le préconise les théoriciens radicaux. Il est établi à partir de l'attitude initiale du scripteur. En effet, si un renforcement négatif est présent et que la cognition génératrice est considérée à travers l'acte engageant, ce phénomène agirait à augmenter le taux de dissonance. Or, dans le cas présent, il accomplirait davantage le rôle de cognition consonante ajoutée.

Deux choix explicatifs se présentent. Soit les scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée de troisième tolèrent la dissonance, soit la dissonance est réduite par ce biais. Et auquel cas, si la dissonance est réduite par ce biais cela confirme la position de la cognition génératrice non dans l'acte mais dans l'attitude. Au vu de l'ampleur des effets comportementaux précédents et cognitifs observés, nous optons préférentiellement pour la seconde proposition.

#### *4.3 Stabilisation cognitive*

Un autre effet cognitif a été observé : la stabilisation. Celle-ci n'est pas à apprécier à travers une absence de tout effet où l'attitude serait épargnée par quelque phénomène, mais au contraire, elle se définit comme un effet de non-changement de l'attitude initiale, significatif d'une résistance.

La stabilisation peut prendre deux formes : la première s'inscrit en parallèle à un processus de réduction de la dissonance tels la rationalisation cognitive, le renforcement de l'attitude, etc. La stabilisation s'applique alors à des cognitions problématiques ou non problématiques. Sont concernés les scripteurs d'expertises élevée et faible de sixième puis les scripteurs d'expertises élevée et intermédiaire de troisième.

Cette stabilité prend forme dans le cadre d'un changement de cognitions fluctuant entre une consolidation de l'attitude, une rationalisation cognitive, une dégradation de l'attitude et une rationalisation cognitive inversée. Le fait que la stabilisation n'affecte que certaines mesures nous informe sur le caractère fortement résistant de ces cognitions, contrairement aux autres qui connaissent toutes une évolution et sont plus malléables.

L'explication tiendrait à la possibilité d'un processus de rationalisation suffisant. Par ces cognitions résistantes au changement, selon l'analyse de Festinger (1957) et Devine & al (1999), la stabilisation s'expliquerait et tiendrait à l'importance revêtue par ces cognitions. Cette prépondérance de l'importance conduit dans ce cas à entraver le changement d'attitude en tant que mode de réduction de la dissonance. Mais aussi, selon Hardyck & Kardush (1968) et Leippe & Eisenstadt (1994) si l'attitude est centrale, l'effet sera une restructuration cognitive que l'on obtient bel et bien pour chacun de ces groupes.

L'autre cas de figure de stabilisation des cognitions concerne l'ensemble des cognitions. Il se caractérise par l'absence totale de mouvement cognitif (scripteurs d'expertises faible de troisième et intermédiaire de sixième). Cette stabilisation de l'aspect problématique pourrait être rapprochée en premier lieu de l'importance qu'ils attribuent à l'acte ( $m = 8.65$  pour les scripteurs intermédiaires de sixième et  $m = 7.04$  pour les scripteurs d'expertise faible de troisième). En effet, il a été observé (Festinger, 1957 ; Devine & al, 1999) que si l'importance de l'acte accroît la dissonance, il bloque en même temps le changement d'attitude en tant que mode de réduction de la dissonance. Cependant, nous ne pensons pas que cette explication soit justifiée dans le cas présent.

Elle tiendrait davantage à une particularité des modes de réduction de la dissonance par un changement d'attitude (leur coût cognitif) en lien avec l'expertise. A ce sujet, une expérience de Martinie et Larigauderie (2007) s'est précisément attachée à observer le coût cognitif dévolu aux voies de réduction de la dissonance cognitive. Ces auteurs démontrent que par une première tâche ajoutée à une seconde impliquant davantage de ressources cognitives, le changement d'attitude nécessaire à la réduction de la dissonance ne peut s'exercer. L'explication se trouve dans le fait d'un processus recueillant déjà un coût cognitif important vis-à-vis des autres modes de réduction à portée.

Or, précisément pour ces scripteurs l'activité rédactionnelle ainsi que l'action de retour sur le texte sont toutes deux complexes et entraînent un fort coût cognitif pour les scripteurs qui les mettent en place. Les ressources cognitives et attentionnelles étant d'ores et déjà usitées afin de répondre à l'exigence de l'exercice scolaire, elles ne sont alors plus disponibles pour effectuer un travail de rationalisation cognitive ou du moins un changement d'attitude. Les résultats obtenus ainsi que les travaux de Martinie et Larigauderie (2007) viennent appuyer d'autres résultats identiques mis en avant

antérieurement par Gawronski & Strack (2004) convergeant vers la même constatation : le changement d'attitude nécessite de nombreuses ressources cognitives.

De plus, la concentration des ressources cognitives pourrait tout aussi bien tenir et se regrouper à travers les actions de mise en texte et de retour sur le texte impliquant des ressources attentionnelles importantes. De la sorte, par la rationalisation en acte déjà apportée au moment du brouillon, les ressources cognitives disponibles pour pourvoir à un changement d'attitude seraient insuffisantes. Ceci revenant à confirmer le caractère alternatif des modes de réduction de la dissonance. Nous aurons l'occasion de développer ces propos plus en détail dans le chapitre suivant.

#### *4.4 Importance de l'acte*

##### 4.4.1 Renforcement de l'importance : effet boomerang

Un autre effet se retrouve chez les scripteurs d'expertise élevée de sixième. Il s'agit, d'un renforcement significatif de l'importance accordée non pas au brouillon mais à l'activité rédactionnelle. Ce phénomène ne s'observe que pour ces scripteurs.

Ce résultat est intéressant car il ne touche pas à proprement parler un acte problématique. En effet, pour les scripteurs d'expertise élevée de sixième, la rédaction ne revêt aucun aspect problématique que ce soit au niveau attitudinal, des difficultés engendrées par un tel exercice ou encore par la motivation à réaliser une telle tâche. Seul le brouillon en possède. L'intérêt soulevé réside dans la perméabilité entre effets cognitifs touchant la rédaction ou le brouillon.

Dans leur cas, le brouillon et la rédaction entretiennent des relations de consistance. Pourtant c'est également sur cet aspect que va pointer la réduction de la dissonance liée à la réalisation d'un brouillon.

Cette hausse de l'importance accordée à l'exercice rédactionnel se situe dans la droite ligne du travail de réduction de la dissonance précédemment réalisé par un renforcement des attitudes lorsqu'il s'agit des aspects non problématiques du brouillon ou de la rédaction. Ainsi, nous retrouvons un effet classique de la dissonance qui consiste à consolider et renforcer une cognition initiale en lien avec l'acte dissonant (Cohen, 1962 ; Brehm & Cohen, 1962). Dans le cas présent, l'effet boomerang porterait sur des cognitions

non directement problématiques mais en lien avec l'acte problématique. En conséquence, la dissonance apparaît comme pouvant être réduite non seulement à partir de la cognition en lien direct avec l'acte problématique mais aussi par des éléments périphériques entretenant des liens étroits avec la cognition génératrice.

#### 4.4.2 Trivialisation

Chez les scripteurs d'expertise faible de troisième se trouve à nouveau un autre mode de réduction de la dissonance : la trivialisation. Ce processus œuvre à réduire l'importance de l'acte problématique afin d'abaisser l'importance des éléments dissonants. Autrement dit, se retrouve un aspect de la réduction de la dissonance mis en avant par Brehm & Cohen (1962) pour lesquels jouent « l'addition de cognitions consonantes ou la réduction de l'importance des cognitions pertinentes » (pp. 64-65, *trad. pers.*).

Face aux résultats obtenus lors de l'introduction d'une seconde tâche requérant une mise en œuvre cognitive plus importante que la première, Martinie et Larigauderie (2007) concluent que lorsque cette seconde « tâche ajoutée implique d'avantage de ressources cognitives, la réduction de la dissonance via le changement d'attitude est inopérante. Néanmoins, les ressources disponibles s'avèrent suffisantes pour que la dissonance soit réduite via la trivialisation » (p. 25).

Et c'est exactement ce qui s'est produit pour les scripteurs d'expertise faible de troisième. Ce sont les seuls à faire preuve de manière statistiquement significative d'une baisse de leur moyenne relative à l'évaluation portée à l'importance du brouillon. C'est ainsi que trouverait la première explication de la trivialisation observée chez ces scripteurs.

Cet effet de trivialisation présent uniquement chez les scripteurs d'expertise faible de classes de troisième et non de sixième pourrait trouver une seconde explication à travers l'interprétation que fournissent Lecrique et Gosling (2004) à l'occasion d'expériences menées sur le paradigme de la tâche fastidieuse et du feedback négatif.

Ces derniers sont confrontés à des résultats quelques peu inhabituels en termes de réduction de dissonance. Ils constatent lors d'une tâche consistant à repérer une lettre dans un texte russe, l'absence de changement d'attitude chez les participants déclarés libres et ayant fait l'objet d'une exposition à un feedback négatif concernant leur performance. Ils

se définissent par une stabilisation de leur attitude ainsi qu'une dévalorisation de l'acte, c'est-à-dire une trivialisation.

Ils interprètent ces résultats au vu de la nature de la tâche pouvant être perçue comme une tâche de performance et la menace de l'image de soi. En effet, selon eux, « un fort engagement à pour effet de lier fortement l'individu à sa performance. Ainsi, une mauvaise performance viendrait menacer l'image positive qu'il a de lui-même sur une dimension importante : la compétence (Aronson, 1999). [...] Le soi (via un standard de compétence) rentrerait en relation d'inconsistance avec une mauvaise performance. L'individu utiliserait alors la voie du maintien de l'attitude pour se défendre de cette menace du soi » (Lecrique et Gosling, 2004, p. 417).

Cette situation n'est pas sans rappeler celle dans laquelle se trouvent effectivement les scripteurs d'expertise faible de troisième. Tout d'abord, ils sont fortement engagés dans un triple acte problématique : la rédaction, le brouillon et le retour sur le texte. Ensuite, la tâche présentée est une tâche de performance puisqu'elle amène à une production textuelle devant répondre à certaines exigences et normes d'écrits scolaires. Et point culminant de la performance : l'exercice fait l'objet d'une notation de l'enseignant.

Il serait alors tout à fait probable qu'à la suite de la réalisation du brouillon et au moment de la mise sur copie, le collégien évalue par lui-même sa prestation comme insuffisante (ce qu'attestent les questionnaires 1 et 2 qui dépeignent une évaluation de leur travail inférieur à la moyenne). De là, proviendrait un feedback négatif introduit par le scripteur à travers une auto-évaluation. Auto-évaluation largement encouragée par la réalisation du brouillon qui nécessite la réalisation de jugements afin d'intervenir sur le texte créé. Dans ce cas, accorder davantage de faveur, d'importance ou encore une attitude plus positive à l'égard de cet écrit intermédiaire, révélateur de son incompetence, conviendrait par là même à dévaloriser encore plus l'image qu'il peut avoir de lui et mettre en avant son incapacité. C'est alors que ne peut s'ouvrir comme voie de réduction de la dissonance qu'un maintien de l'attitude accordant toujours à l'acte problématique ce caractère auquel accompagné d'une trivialisation.

Cet effet de trivialisation ne peut être répliqué en sixième compte tenu du degré d'engagement de ces scripteurs tout comme de l'action associée au brouillon. Pour ces scripteurs, leur engagement est inférieur par un sentiment de liberté moins prégnant. Ceci



induit une plus grande distanciation de l'auteur vis-à-vis de son acte. Ensuite, le brouillon est un écrit où généralement l'enseignant intervient afin de guider le travail correctionnel, principalement à travers des opérations de détection. Partant de là, ces scripteurs sont en quelques sortes débarrassés des effets indésirables des brouillons qui les amènent à améliorer et augmenter leur prestation écrite. En conséquence, nous retrouvons une situation de dissonance classique.

## ***5 Simultanéité/exclusivité des effets comportementaux et cognitifs***

### *5.1 Alternativité des modes de réduction de la dissonance*

#### 5.1.1 Rationalisation cognitive et rationalisation en acte

L'alternativité des modes de réduction de la dissonance entre rationalisation cognitive et rationalisation en acte mise initialement en évidence dans le cadre de la vision radicale de la dissonance cognitive (Beauvois, Joule & Brunetti, 1993 ; Beauvois & Joule, 1996 ; Joule 1996 ; Fointiat, 1996 ; Joule et Beauvois, 1998), trouve une confirmation partielle au cours de cette recherche.

Cette validation est fragmentaire puisque restreinte à un groupe particulier de scripteurs. Ce phénomène s'observe auprès des scripteurs intermédiaires de sixième. Ils manifestent statistiquement le plus d'effets comportementaux par le biais de ratures. Et c'est également pour ces scripteurs que s'observe une absence de rationalisation cognitive caractérisée par un maintien de l'attitude initiale. Nous retrouvons dès lors l'entrave de la rationalisation en acte quant à la possibilité de mise en place d'une rationalisation cognitive (Joule, 1996 ; Beauvois & Joule, 1996 ; Joule et Beauvois 1998). De plus, la rationalisation en acte étant le premier mode de réduction mis à portée, le scripteur l'utiliserait prioritairement au détriment d'une rationalisation cognitive.

Au-delà de cette explication radicale du processus de réduction de la dissonance, une autre interprétation plus en accord avec la conception classique trouverait

également une justification. L'absence de réduction de la dissonance au niveau cognitif tiendrait par un passage à l'acte quelque peu particulier.

Pour le cas présent, il serait possible d'expliquer cette absence de rationalisation cognitive par une proposition énoncée par Festinger (1964). Selon lui, la réduction de la dissonance est un processus actif nécessitant « un temps et un travail cognitif. Ainsi, des variables situationnelles qui facilitent le travail cognitif pourraient faciliter la réduction de la dissonance » (Pallak & Pittman, 1972, p. 357, *trad. pers.*). Ce phénomène s'est retrouvé dans les expériences menées par Pallak (1970) et Pallak & *al* (1967) les amenant à conclure que lors de la réalisation d'une tâche consécutivement à l'éveil de dissonance, « il se pourrait que les sujets soient détournés du travail cognitif vraisemblablement dirigé vers la réduction de la dissonance » (Pallak & Pittman, 1972, p. 357, *trad. pers.*).

Dans le cas présent, si l'on accepte pour cognition génératrice de dissonance l'obligation de parvenir à accomplir la rédaction d'un texte et si l'on s'attache aux particularités de la tâche rédactionnelle, de part sa complexité, les ressources cognitives et attentionnelles des scripteurs sont captées par le travail inhérent à la production d'un texte. Ceci pourrait tout à fait orienter et focaliser le travail cognitif sur la réalisation de l'exercice rédactionnel que ce soit lors des opérations de planification, de mise en mot ou de révision.

Preuve en est pour les scripteurs d'expertise élevée de sixième. Ils manifestent pour partie une rationalisation en acte à la hauteur des scripteurs intermédiaires et procèdent tout de même à des réajustements cognitifs. Dans leur cas, la dissonance n'est pas éveillée par l'obligation de l'exercice puisque non problématique mais par le brouillon. Leurs compétences leur permettent de ne pas concentrer l'ensemble des ressources cognitives dont ils disposent pour agir sur le texte. Ils préservent de la sorte des ressources supplémentaires pour évoluer cognitivement face à la dissonance éveillée.

De la même façon, ces résultats viennent accréditer les conclusions de Martinie & *al* (2010) mentionnant l'impact de la disponibilité des ressources de mémoire de travail afin de pourvoir à une rationalisation cognitive. La différence entre scripteurs intermédiaires et d'expertise élevée en sixième trouverait sa source dans la possibilité de disposer de ressources cognitives plus importantes et présentes pour mener à bien un travail de réduction de dissonance par voie cognitive. Pour les premiers, la dissonance est éveillée par la rédaction, le brouillon et le retour sur le texte. Cette dissonance requiert une

part de ressources de mémoire de travail. En parallèle, l'intensité de la rationalisation en acte nécessite à nouveau des ressources cognitives et des efforts cognitifs. Une fois ces actions effectuées, il ne leur resterait plus de ressources cognitives libres suffisantes afin de procéder à une rationalisation cognitive. Au contraire des scripteurs d'expertise élevée.

La dissonance éveillée étant seulement induite par le brouillon et leurs compétences en matière rédactionnelle plus importantes laissent de la sorte à disposition des ressources cognitives à portée de main pour procéder à des réajustements cognitifs.

### 5.1.2 Trivialisation et rationalisation cognitive

Le caractère alternatif des voies de réduction de la dissonance entre trivialisation et rationalisation cognitive initialement mis en évidence par Simon & al (1995) trouve ici une confirmation empirique. Le seul effet de trivialisation concerne les scripteurs d'expertise faible de troisième. Pour eux, si l'ensemble des actes est problématique, aucune rationalisation cognitive n'est constatée excepté une trivialisation du brouillon. Se trouve alors une fois de plus confirmée l'assertion de « deux modes alternatifs de réduction de la dissonance et utilisés en tout ou rien juste comme un interrupteur exclusif d'une batterie dirigeant exclusivement l'énergie dans une direction ou un autre » (*ibid.*, p. 258, *trad. pers.*).

L'explication de la trivialisation au détriment d'un processus de rationalisation cognitive pourrait s'expliquer par l'ordre des questions dans lequel les items étaient présentés à l'occasion du second questionnaire. En ce qui concerne les brouillons, la première question relève de la mesure de l'importance de cet écrit intermédiaire. La trivialisation représente alors le premier mode de réduction de la dissonance offert.

En revanche, cette justification nous semble insuffisante et nous nous posons en contradiction avec la considération d'utilisation de la trivialisation si elle constitue le premier mode de réduction à portée (Simon & al, 1995 ; Martinie et Joule, 2000). Dans le cas présent, nous pouvons observer que la trivialisation n'incarne pas le premier mode de réduction présenté et emprunté par le scripteur. Le premier mode de rationalisation mis à disposition et largement encouragé consiste en une rationalisation en acte par l'introduction d'un travail correctif au brouillon.

Nous nous positionnons davantage dans une autre proposition de Simon & al (1995). Ils indiquent une tendance à opter pour le mode le plus aisé d'accès : « une fois que le mode de réduction de la dissonance le plus facile à utiliser est choisi, les autres modes possibles sont ignorés » (p. 258, *trad. pers.*). Un parallèle de cette facilité serait à mettre en relation avec la recherche de Martinie et Larigauderie (2007). Cette aisance proviendrait directement des ressources cognitives libres et accessibles au sujet sachant que la rationalisation cognitive est coûteuse en ressources. Par conséquent, ce mode de réduction est inopérant s'il ne peut s'asseoir sur des ressources cognitives disponibles en nombre suffisant. Cependant, ces mêmes ressources cognitives plus limitées peuvent s'avérer tout à fait satisfaisantes pour que s'exerce la trivialisaiton car elle en nécessite moins (*ibid.*).

Pour les scripteurs d'expertise faible de troisième, accorder au brouillon une attitude plus favorable se présente comme une action revêtant un coût cognitif largement supérieur aux ressources cognitives dont ils disposent puisque utilisées d'ores et déjà par la rédaction et l'intervention au brouillon. Toutefois, il leur en resterait suffisamment pour amoindrir l'importance du brouillon dans la réussite rédactionnelle et trivialisaiton le brouillon.

En revanche, la trivialisaiton ne se retrouve pas chez les scripteurs d'expertise faible de sixième. Au contraire, ils se caractérisent par une rationalisation cognitive des actes problématiques et non de trivialisaiton alors qu'il s'agissait également du premier mode de réduction de dissonance offert. Une explication de ce phénomène serait à trouver par l'intervention de l'enseignant plus importante lors des brouillons. Par ce biais, il dégage des ressources cognitives pour le scripteur ce qui permet de ne plus rendre inopérant le processus de rationalisation cognitive.

## 5.2 Complémentarité des modes de réduction de la dissonance

Si les résultats de cette recherche se sont conformés pour certains groupes aux effets alternatifs des modes de réduction de la dissonance, il apparaît pour d'autres des caractéristiques cumulatives. C'est à présent ce que nous allons essayer de comprendre.

### 5.2.1 Addition de deux modes de réduction de la dissonance

#### - Rationalisation cognitive et rationalisation en acte

- Les scripteurs d'expertise faible de sixième

Les scripteurs d'expertise faible de sixième se caractérisent tout d'abord par une rationalisation en acte à travers des effets comportementaux au brouillon moindres face aux deux autres groupes. En parallèle, ils se définissent par une rationalisation cognitive portant sur la rédaction et le brouillon. Autrement dit, se superposent une rationalisation en acte et une rationalisation cognitive.

Suite à la réalisation d'un brouillon, les scripteurs d'expertise faible expriment une rationalisation en acte par l'admission de rature. En complément, une rationalisation cognitive de l'aspect problématique du brouillon et de deux aspects problématiques de la rédaction sur 3 (attitude et difficulté) s'exerce. Son intervention ciblée sur certains caractères problématiques dépeint l'aspect motivationnel de la rédaction et la difficulté du retour sur le texte comme plus résistant. Ils formeraient une attitude centrale (Leippe & Eisenstadt, 1994) ou importante (Hardyck & Kardush, 1968).

Par ce premier constat élaboré, est constatée une rationalisation cognitive s'exerçant sur des éléments périphériques au domaine d'intervention de la rationalisation en acte puisqu'ils ne touchent pas le retour sur le texte. La rationalisation cognitive va davantage se constituer en halo autour du domaine d'intervention de la rationalisation en acte et toucher les éléments alentours en lien avec la manifestation comportementale. De la sorte, en faisant référence aux travaux de Gawronski & Strack (2004), la rationalisation en acte interviendrait sur l'attitude explicite de la production d'un brouillon, à savoir l'attente d'un retour sur le texte. Tandis que la rationalisation cognitive agirait sur les attitudes implicites en lien avec la production d'écrits intermédiaires.

En conséquence, pour les scripteurs d'expertise faible de sixième, les moyens de réduction de la dissonance s'ils se révèlent cumulatifs et complémentifs, demeurent pour autant compétitifs puisqu'ils n'interviennent pas au même niveau.

En même temps, ces résultats montrent que la rationalisation en acte n'a pu être suffisante pour abaisser la dissonance ressentie et son ampleur conduit à chercher un autre

mode de réduction. Par ailleurs et comme nous avons pu le présenter précédemment, la mise en place d'une rationalisation cognitive indique la disposition de ressources cognitives suffisantes puisque formant une action cognitivement coûteuse (Martinie & al, 2010). Elle montre que la rationalisation en acte par sa faiblesse n'a pas requis d'importantes ressources en mémoire de travail et a aussi pu être facilitée par les interventions de l'enseignant au brouillon allégeant la charge cognitive. Nous retrouvons alors les propositions du modèle hydraulique (Leippe & Eisenstadt, 1994 ; Steiner & Johnson, 1964 ; 1980a ; 1980b) prônant la complémentarité des modes de réduction de la dissonance.

- Les scripteurs intermédiaires de troisième

Le cas des scripteurs de troisième d'expertise intermédiaire se qualifie également par un cumul de deux processus de rationalisation. Le premier relève d'une rationalisation en acte la plus importante mise en œuvre pour ce niveau de scolarisation et le second, d'un renforcement du caractère problématique.

Leur situation s'apparente à celle des scripteurs d'expertise faible de sixième dans le sens où la rationalisation en acte en lien avec l'aspect problématique du retour sur le texte ne s'accompagne pas d'une évolution de ce caractère du point de vue cognitif. Néanmoins, l'évolution cognitive touche le caractère problématique du brouillon s'exprimant à travers un renforcement de cet aspect. Partant de là, la rationalisation cognitive viendrait en complément de la rationalisation en acte puisque cette dernière n'exercerait qu'un impact limité quant à l'étendue de la dissonance.

Toutefois, ceci ne signifie pas totalement que le caractère alternatif des modes de réduction de la dissonance ne trouverait pas une justification empirique. Par cette recherche et plus précisément pour ce groupe, le mode alternatif s'exerce préférentiellement sur des domaines d'action distincts. Ainsi peuvent se côtoyer et s'observer à la fois des effets comportementaux et cognitifs. Ce phénomène n'est pas pour autant récent et dénué d'autres constatations empiriques. Les travaux de Lebreuilly (1989 ; 1988), de Pavin (1991) convergeaient également vers l'observation conjointe de comportements et de changement d'attitude.

L'association de rationalisation en acte et rationalisation cognitive pourrait également s'expliquer à la lueur des effets de l'engagement ou de la dissonance. Pour cette

étude et contrairement aux recherches de Lebreuilly (1989 ; 1988) ne se retrouve pas un véritable effet des facteurs d'engagement quant à l'établissement du nombre de ratures. Nous avons pu précédemment observer que les comportements proposés au cours de l'écrit intermédiaire étaient davantage dépendants de l'expertise du scripteur, de son niveau de scolarisation et du degré de dissonance éprouvé. En revanche, lorsque l'on s'attache à l'influence de facteurs sur l'expression de la seconde mesure de l'attitude, force est de constater la plus forte prégnance des facteurs d'engagement, et cela aussi bien en sixième qu'en troisième. Le cumul d'une rationalisation en acte accompagnée d'une rationalisation cognitive pourrait justement s'expliquer au regard de ces sources motivationnelles.

- Les scripteurs d'expertise élevée de troisième

Dans la situation du cumul des modes de réduction de la dissonance, les scripteurs d'expertise élevée de troisième pointent une spécificité. Tout d'abord leur dissonance n'est que très faible vis-à-vis des autres groupes. En effet, elle s'établit sur un aspect problématique du brouillon. Cependant, plutôt que d'observer un ajustement de l'attitude problématique par l'expression d'une motivation plus élevée, celle-ci demeure stable et ce sont tous les caractères non problématiques initiaux qui connaissent une baisse significative. Autrement dit, la réduction de la dissonance s'effectue par un abaissement des moyennes de tous les aspects non problématiques.

Ces résultats ont de quoi surprendre car peu conformes aux observations habituelles des expériences menées sur les modalités de réduction de la dissonance par voie cognitive. Une explication serait à trouver à partir de la rationalisation en acte exprimée.

Pour ces scripteurs, la rationalisation cognitive inversée est observée lorsque le caractère problématique se situe proche de la valeur critique faisant basculer la moyenne vers un caractère non problématique. L'appréciation du brouillon se situe à 5.90 points. Par ailleurs, la baisse significative des moyennes se réalise majoritairement sur des moyennes présentant des scores relativement élevés. Autrement dit, le processus de rationalisation opère par une dégradation des éléments cognitifs périphériques au caractère problématique mis en exergue.

Tout d'abord, cette dégradation des moyennes trouverait une explication au niveau de l'acte problématique relevant de la réalisation d'un brouillon et du comportement de rature. Les scripteurs d'expertise élevée de troisième se caractérisent également par un sentiment de liberté fortement marqué, dépassant les 80 %. De plus, leur comportement au brouillon se caractérise et s'apparente par le nombre de ratures à celui des scripteurs d'expertise faible tout en s'en distinguant par le type de ratures. Dans ce cas, un paradoxe se creuse entre le nombre de ratures et le type de ratures apposé.

Ce faible nombre de modifications au brouillon ne leur permettrait pas de modifier l'aspect problématique motivationnel faisant apparaître le brouillon comme un écrit dont l'impact sur l'amélioration du premier jet reste somme toute limité. Il s'établirait alors un feedback négatif. En d'autres termes, la rationalisation en acte apporte une cognition dissonante supplémentaire. Dans ce cas, afin de former un tout cohérent ces scripteurs vont ajuster leurs cognitions dans le sens de l'aspect problématique initialement développé. C'est ce qui permettrait d'observer une propagation des régressions des positionnements cognitifs. Par ce rapprochement, nos résultats convergent davantage vers ceux aussi inhabituels enregistrés par Lecrique et Gosling (2004). En effet, pour ces auteurs, « le feedback négatif a pour effet de diminuer l'attrait chez les participants les plus engagés » (p. 403).

Ainsi, l'abaissement des moyennes participerait à l'atteinte d'une certaine cohérence cognitive. L'originalité de ces résultats est de montrer une réduction de la dissonance cognitive se contentant et se manifestant non pas par l'augmentation et la convergence de l'attitude vers l'acte problématique extorqué mais par un ajustement de l'attitude vers les effets obtenus par l'acte émis. De la même façon, cela vient confirmer l'établissement de la cognition génératrice à partir des cognitions du scripteur et non de l'acte engageant.

#### - Trivialisation et rationalisation en acte

Un autre cumul des modes de réduction de la dissonance prend forme par l'association de trivialisation et rationalisation en acte. Se caractérisent ainsi les scripteurs d'expertise faible de troisième. Ils se définissent à travers une intervention moindre au



brouillon vis-à-vis des autres groupes. Ils présentent également le plus d'aspects problématiques et de ce fait, le plus haut degré de dissonance.

Dans leur situation, les interventions qu'ils posent au brouillon agissent dans un premier temps face à cet état de dissonance soulevé en tentant de l'amoindrir. Cependant, le nombre d'interventions et le type de corrections apposées ne leur permettent pas d'agir significativement sur l'état de dissonance ressenti mais seulement partiellement. A ce moment, l'état de dissonance est encore bel et bien présent.

Par ailleurs, la dissonance et l'expression des effets comportementaux consomment des ressources cognitives qui ne se retrouvent plus qu'en nombre restreint. Pour autant, le seuil de tolérance de la dissonance n'est pas encore atteint. Il leur faut tout de même réduire la dissonance résiduelle. De la sorte, il leur reste à emprunter, au vu des ressources cognitives disponibles une autre voie de réduction afin d'abaisser la dissonance persistante. Comme celles-ci ne sont pas suffisantes pour pourvoir à une rationalisation cognitive nécessitant un fort coût cognitif, la trivialisation se présente comme adéquate car moins coûteuse.

Ce cumul des modes de réduction de la dissonance à travers une rationalisation en acte suivie d'une trivialisation se place en contradiction avec les résultats obtenus par Martinie et Joule (2000) qui démontraient l'alternativité de ces deux modes. Ici, la concordance de la rationalisation en acte et de la trivialisation pourrait être mise en relation avec l'effet même produit par la rationalisation en acte.

Comme l'ont constaté Lecrique et Gosling (2004), les sujets déclarés libres et ayant fait l'objet d'un feedback négatif dans le paradigme de la tâche fastidieuse ont maintenu leur attitude initiale et procédé à une trivialisation de l'acte problématique. L'explication fournie se trouve au niveau de l'engagement qui agirait de telle sorte à lier la personne à sa performance. C'est alors « qu'une mauvaise performance viendrait menacer l'image positive qu'il a de lui-même sur une dimension importante : la compétence (Aronson, 1999). [...] Le soi (via un standard de compétence) rentrerait en relation d'inconsistance avec une mauvaise performance. L'individu utiliserait alors la voie du maintien de l'attitude pour se défendre de cette menace du soi » (p. 417).

Or, précisément la rédaction est une tâche de performance. Et suite à la réalisation du brouillon, ces scripteurs ont pleinement conscience de la faiblesse de leur production puisqu'ils l'évaluent eux-mêmes à une moyenne de 9.27 (à titre comparatif elle

est de 14.29 pour les scripteurs d'expertise élevée, 12 pour les scripteurs intermédiaires). La trivialisation faisant suite à la rationalisation en acte s'appuierait justement sur ces estimations.

Ensuite, si dans un premier temps les interventions menées au brouillon permettent d'agir directement sur la dissonance éveillée par l'exercice rédactionnel et la production du brouillon, elles agiraient également dans un second temps comme un feedback négatif. Celui-ci prendrait forme à travers les difficultés rencontrées pour détecter, identifier, porter des corrections sur le texte au brouillon. Elles renverraient l'incompétence de ces scripteurs, les confrontant à leurs difficultés. En conséquence, la mauvaise performance au moment de la rationalisation en acte viendrait solliciter un autre mode de réduction pour combler la dissonance à nouveau éveillée : la trivialisation.

Par ailleurs, la trivialisation prendrait préférentiellement forme à la rationalisation cognitive au vu des ressources cognitives disponibles. Ils ne peuvent emprunter le chemin d'une rationalisation cognitive puisqu'elle sollicite un nombre conséquent d'éléments cognitifs (Martinie et Larigauderie, 2007). En revanche, la trivialisation moins nécessaire reste à leur portée et applicable afin de réduire de manière satisfaisante la dissonance ressentie.

### 5.2.2 Rationalisation en acte, renforcement des cognitions et importance : addition de trois modes de réduction de la dissonance

Ce cas caractéristique de l'addition de trois modes de réduction de la dissonance se retrouve chez les scripteurs d'expertise élevée de sixième.

Face à l'éveil de dissonance par la réalisation d'un brouillon, les scripteurs d'expertise élevée se définissent à travers un processus de rationalisation en acte fortement marqué. Ils forment avec les scripteurs intermédiaires, pour ce niveau de scolarisation, les groupes manifestant le plus de ratures au brouillon. Cependant, au moment de la seconde mesure, l'aspect motivationnel du brouillon n'est pas marqué par une rationalisation cognitive. Il s'accompagne d'une consolidation des cognitions non problématiques envers l'attitude à l'égard du brouillon et la facilité exprimée d'un retour sur le texte.

Ce constat tiendrait particulièrement aux conséquences du premier mode de rationalisation. Expliquons-nous. La dissonance est éveillée à partir de la motivation du scripteur. Si cette évaluation ne connaît pas d'évolution lors de la seconde mesure, cela

signifierait qu'elle est rationalisée en acte par les ratures contenues au brouillon. A ce sujet, leurs actions sur l'écrit intermédiaire se définissent à travers leur qualité et impact sur le travail final de rédaction pouvant agir en tant que feedback positif. Ces scripteurs se caractérisent en effet par des interventions au brouillon définies par un nombre élevé mais surtout par des modifications coûteuses, réclamant une certaine maîtrise de l'activité rédactionnelle et des ressources cognitives suffisamment disponibles.

De la sorte, la rationalisation en acte initialement incitée « déborderait » du seul aspect problématique puisque le scripteur aurait la possibilité de constater l'ampleur de son travail au brouillon et ses conséquences au niveau de la qualité ajoutée au texte. Ainsi, en corollaire se manifesterait un effet boomerang classique caractérisé par le renforcement des cognitions et de l'importance.

Dans leur situation, la rationalisation touche dans un premier temps l'acte qui joue sur l'éveil de la dissonance pour l'abaisser. Mais en même temps, par les caractéristiques des actes portées, le scripteur intervient par un réajustement cognitif à travers une consolidation de l'attitude et de l'importance pour obtenir un ajustement entre ses cognitions et les actions qu'il a menées. Et c'est pour cela que s'observerait une amélioration des moyennes en lien avec l'attitude envers le brouillon tout comme dans l'expression de difficultés relatives à la réalisation d'un retour sur le texte et de l'importance de la tâche rédactionnelle.

### *5.3 Commentaires sur l'additivité des modes de réduction de la dissonance*

L'observation d'alternativité ou d'additivité des modes de réduction de la dissonance nous conduit à envisager une troisième possibilité au modèle hydraulique (Steiner & Johnson, 1964 ; 1980a ; 1980b ; Leippe & Eisenstadt, 1994) ou exclusif (Simon & al, 1995) dont Joule (1996) formule l'hypothèse du caractère alternatif.

Un modèle d'alliance se dégagerait des résultats de cette recherche. Plutôt que de considérer seulement l'addition ou la restriction des modes de réduction de la dissonance, il semblerait davantage que certains soient plus enclins que d'autres à supporter une certaine compatibilité et association.

Ici, la rationalisation en acte semble être précisément un type de rationalisation capable de supporter l'addition avec un autre mode, tandis que la trivialisat on confirme son statut de réduction de dissonance ne s'accordant pas avec une rationalisation cognitive. La superposition de la rationalisation en acte à la rationalisation cognitive pourrait par exemple s'expliquer par les facteurs agissants et influençant leurs effets. Pour la rationalisation en acte, les facteurs d'engagement disposent d'une faible emprise sur la manifestation des effets comportementaux, contrairement à l'expertise. En revanche, lorsque l'attitude est concern e, les facteurs d'engagement se font plus présents et impactent davantage le changement d'attitude.

## ***6 Conclusion***

Par l'analyse de la situation d'engagement, des effets comportementaux et cognitifs suite à une production de brouillon, un premier constat apparaît : celui d'une remise en cause de la vision radicale de la théorie de l'engagement et de la dissonance cognitive. Celle-ci s'exerce à plusieurs niveaux.

Le premier relève de la détermination du degré d'engagement à travers l'appréciation strictement externe et objective d'un attributeur externe. Et l'évaluation du sentiment de liberté en est un exemple emblématique. Si l'enseignant intégrait et suscitait une situation de soumission forcée en précisant aux élèves de veiller à produire un brouillon, il demeurerait que bon nombre d'entre eux s'estimaient malgré tout et paradoxalement libre d'agir de la sorte. L'attributeur interne faisait front à l'appréciation de l'attributeur externe.

Le second concerne l'éveil de la dissonance. Contrairement aux théoriciens radicaux pour qui l'acte engageant une fois commis et seulement lui, fait accéder le sujet   un état de dissonance, le paradigme de la tâche complexe renseigne un tout autre type de source de dissonance. Elle ne serait pas  veill e à partir du seul acte engageant. Au cours d'une tâche complexe, elle serait g n r e à partir de l'obligation à atteindre une performance en désaccord avec l'expertise dont dispose le scripteur et/ou ses cognitions.

Et enfin, troisième point de discordance avec la vision radicale : la place des cognitions du sujet dans l'appréciation de la dissonance et l'accès au statut de cognition génératrice. Les effets cognitifs obtenus dépeignent une prise en compte de l'attitude privée du scripteur afin d'établir la consistance ou l'inconsistance entre cognitions et apprécier le taux de dissonance, notamment à travers l'observation d'un renforcement des cognitions dans le cas de bolstering. Ceci nous ramène à la vision classique de la dissonance et de l'établissement de son taux comme l'avait formulé Festinger (1957). L'inconsistance entre deux cognitions est alors le seul vecteur de l'expression de la dissonance.

Enfin, l'introduction de l'intérêt du degré d'expertise dans l'expression d'effets comportementaux et cognitifs par l'intégration des ressources cognitives entraîne une prise en considération de ce facteur à la fois dans l'expression des conséquences de l'engagement, dans l'analyse de la dissonance et des modes de réduction de la dissonance. Son impact est en effet non négligeable et incite à être analysé. Cet intérêt et cette prise en compte se situent dans le droit chemin de recherches plus récentes (Martinie et Larigauderie, 2007 ; Martinie & al, 2010) qui se sont penchées afin d'interpréter les performances et les processus de rationalisation dans le paradigme de la tâche complexe à partir des ressources cognitives dont dispose le sujet en mémoire de travail et du coût cognitif de la rationalisation cognitive et de la trivialisat

Il en ressort que la dissonance est consommatrice de ces ressources cognitives et que d'elles dépendront à la fois les performances et le type de rationalisation mis en œuvre. Nos travaux viennent apporter des résultats allant dans ce sens.

# CONCLUSION

En touchant au point final de cette recherche portant sur les effets comportementaux et cognitifs de la réalisation d'un brouillon, force est de constater que cette étude a offert des résultats d'une grande richesse. Certains attendus, d'autres totalement inattendus, voire très particuliers.

Tout d'abord, ces résultats ont permis d'approcher un paradigme peu mis en avant dans les expériences portant sur l'engagement : la tâche complexe. Et qui plus est, dans ce cas précis, une originalité supplémentaire due à une tâche complexe menant à une obligation de performance. Cette particularité n'est pas sans répercussion sur les effets observés. En effet, de par ce paradigme, une spécificité apparaît : il n'est pas forcément nécessaire de recourir à l'accomplissement de l'acte, et en l'occurrence la rédaction et/ou le brouillon pour que s'éveille la dissonance. Le simple fait d'avoir connaissance de l'obligation à accomplir cet exercice est suffisant (lorsqu'il incarne un acte problématique pour celui qui va le mettre en œuvre). Ainsi, un acte problématique de performance et obligatoire est satisfaisant pour générer de la dissonance et cela, même s'il n'a pas encore donné lieu à un comportement.

Dans ce cas, la détermination de l'engagement et de la dissonance, uniquement en relation avec l'émission d'un acte comportemental, se voit dépassée pour une appréciation établie à partir des cognitions en œuvre dans la situation. Dans ce cas, ce n'est donc pas tant le comportement qui se présente comme engageant mais la cognition, c'est-à-dire un engagement que l'on pourrait qualifier d'engagement cognitif. En d'autres termes, un engagement cognitif pourrait tout aussi faire valoir quelques raisons d'être au même titre qu'une dissonance cognitive. Les premiers résultats nous amènent donc à intégrer une conception de l'engagement comme un engagement cognitif établi non à partir de l'acte mais de la connaissance d'avoir à réaliser cet acte. Le comportement ne se présente donc pas comme le seul déterminant de l'engagement et possible source d'éveil de la dissonance. Les résultats présentés invitent à prendre en considération l'engagement cognitif.

Par cette conception de l'engagement d'un point de vue cognitif, nous ne faisons pas pour autant appel à un engagement divergeant des propositions fondatrices de Kiesler (1971 ; Kiesler & Sakumura, 1966) ou de Joule et Beauvois (2009). L'engagement cognitif correspond toujours au concept « d'être engagé » et à la défaveur de « s'engager ». Dans ce cas, nous ne faisons pas appel aux concepts de motivation ou implication pour préférer un engagement éveillé par la situation et édifié sur la base de cognitions comme cela peut être le cas pour la rédaction, le brouillon dans le paradigme de la tâche complexe de performance.

Dans la continuité des spécificités de l'étude des brouillons inclus dans une production de texte, l'analyse des facteurs d'engagement et de la situation engageante par une confrontation entre une appréciation menée par un regard externe et objectif comme le suggèrent Joule et Beauvois (2009) et un regard qualifié d'interne, faisant intervenir les appréciations des scripteurs, conduit à une certaine relativité de l'attributeur externe pour soutenir une approche mixte visant à légitimer et incorporer une approche par un attributeur interne. Si pour Kiesler (1971) cette intégration d'une évaluation interne relevait de l'importance de l'acte, d'autres recherches anciennes ou plus récentes (Brehm & Cohen, 1962 ; Lecrique et Gosling, 2004 ; Vaidis, 2008, pour ne citer qu'elles) ont justement pointé du doigt son application à l'occasion d'un autre facteur d'engagement. Il ressortait alors une divergence existant entre une déclaration de liberté ou son absence et le sentiment de liberté réellement éprouvé par la personne.

Ces dissimilitudes renvoient à une question principale de l'engagement qui n'est autre que sa quantification. Si une situation peut être comparativement déterminée comme plus engageante vis-à-vis d'une autre ; il n'en demeure pas moins que des situations ne faisant pas intervenir des facteurs d'engagement ou des situations apparentes de soumission forcée se présentent lors d'évaluation par les sujets, comme engageantes. Ces résultats amènent à estimer l'engagement non seulement par l'attributeur externe et son estimation mais, à intégrer une mesure de ces facteurs par la personne elle-même, peut être à travers un questionnaire déterminant le degré d'engagement. Néanmoins, l'introduction d'un questionnaire d'engagement induit de la même façon des contraintes de création, de réalisation et de biais d'évaluation possibles par la personne. Dans tous les cas, le croisement de ces deux appréciations tend à limiter soit un effet de surestimation des facteurs d'engagement, soit de sous-estimation.

Un exemple se trouverait à travers un scripteur amené à réaliser librement un brouillon par le biais d'une déclaration de type « vous êtes libre de » au cours d'un exercice de rédaction. A coup sûr, selon les théoriciens radicaux, ce sujet est engagé. Malgré cela, il peut arriver dans une situation identique qu'un scripteur, outre la déclaration de liberté, produise un brouillon sans pour autant être engagé fortement dans cet acte. Il serait tout à fait probable que cette réalisation trouve son origine dans sa connaissance d'une attente de l'enseignant et que son désir de la satisfaire prédomine. Cet exemple nous conduit bel et bien à une réévaluation de l'engagement tout comme son appréciation strictement externe. Si l'engagement par son côté comportemental reste une pierre angulaire de par l'opérationnalisation qu'il offre, l'appréciation interne amène à pondérer et réajuster ces premiers établissements de l'engagement.

Ensuite, les résultats ont attesté des effets comportementaux qu'ils n'étaient pas seuls dépendants des facteurs d'engagement ou de la dissonance par l'état motivationnel mais également modelés et influencés par le degré d'expertise et le niveau de scolarisation dans le paradigme d'une tâche complexe visant l'accomplissement d'une performance. La mise en avant de l'expertise du scripteur amène à inclure ce nouvel élément dans l'appréciation de l'expression des effets comportementaux et peut être également à relire les expériences ayant eu recours à la rédaction d'un essai contre-attitudinal à partir de ce facteur.

Au niveau des effets cognitifs, les résultats ont été source de surprise, d'étonnement, mettant à mal la plupart des hypothèses formulées pour laisser place à des effets des plus inhabituels, notamment par l'émergence de la rationalisation cognitive inversée.

A propos des effets comportementaux et cognitifs, un premier point intéressant a été soulevé : la dissonance et sa réduction ne sont pas seulement dépendantes d'un acte problématique engageant. Un acte problématique non engageant au vu du caractère d'imposition qu'il revêt peut tout à fait s'en charger et se révéler en être la source d'éveil. En effet, il a pu être observé des processus de rationalisation en acte accompagnés de variations cognitives aussi bien chez des scripteurs éprouvant un fort sentiment de liberté que chez d'autres ne s'étant pas sentis libres de réaliser un brouillon. Dans ce cas, la définition de l'engagement par l'acte, et strictement par l'acte, trouverait à nouveau confirmation d'une limite.



Et enfin, les résultats obtenus relativisent l'assertion de l'alternativité des voies de réduction de la dissonance pour dans certains cas et, sous condition de certains effets, laisser place à un cumul des modes opératoires de réduction de la dissonance comme en avaient déjà fait état Festinger (1957), Steiner & Johnson (1964 ; 1980a ; 1980b).

De la même façon, cette recherche incite à une prise en compte de la dissonance dans sa globalité et non seulement centrée sur le caractère problématique mis en jeu. Il a été observé des modes de réduction de la dissonance dépassant le seul caractère problématique.

L'ensemble des données dont nous disposons a conduit à questionner et remettre en question la vision radicale appliquée à l'engagement et à la dissonance par l'introduction d'un nouvel élément : la prise en compte du coût cognitif des modes de réduction de la dissonance et des ressources cognitives disponibles en mémoire de travail. Dans le paradigme de la tâche complexe et de performance, cet élément semble central et déterminant des modes opératoires de réduction de la dissonance. Par la prise en considération de la mémoire de travail et du coût cognitif des modes de réduction de la dissonance, un lien avec l'expertise et le type de tâche menée s'établit à nouveau. En effet, les ressources cognitives disponibles sont dépendantes des connaissances dont dispose un scripteur pour effectuer ladite tâche et de sa complexité à la mener. Pour peu que l'exercice soit difficile à mener et que le sujet ne dispose que de peu de connaissances pour l'appliquer, les cognitions disponibles sont réduites à peu de choses, face à un autre qui dispose de suffisamment de connaissances et d'expertise pour l'effectuer.

Ainsi, inclure les ressources cognitives nous permet de dépasser la vision des modes de réduction de la dissonance comme des processus soumis à l'alternativité et ne pouvant se confondre puisque l'application de l'un entraîne l'exclusion de l'autre. Nous retrouvons plutôt une conception des modes de réduction de la dissonance dépendants des ressources cognitives disponibles au moment de l'acte problématique et nous amène à donner la place voulue aux cognitions dans l'approche radicale de l'engagement qui se veut une mise en avant du comportement et une exclusion des cognitions.

Au départ de ce travail, nous pensions centrer cette recherche sur l'engagement et un aspect spécifique : ses effets. Nous ne soupçonnions pas que la dissonance et ses implications seraient autant présentes pour chaque analyse. Ce point particulier atteste et confirme une nouvelle fois du lien spécifique qui unit ces deux théories et pour lequel, les

chercheurs n'ont pas encore épuisé la portée de ces deux théories pour encore déceler de nouvelles perspectives de recherche. Par la prise en compte et l'analyse des effets de l'engagement à la lumière de la mémoire de travail et des coûts cognitifs des modes de réduction de la dissonance, se trouve ici une nouvelle brèche de recherche dans laquelle l'intérêt à s'engouffrer ne serait pas décevant et offrirait alors un complément d'analyse à l'observation des phénomènes de réduction de la dissonance tout comme de l'ampleur des effets de l'engagement dans certains types d'actes.

Par ailleurs, ces résultats mettent en exergue des effets comportementaux et cognitifs divergents selon l'expertise du scripteur. Ils attestent de la même façon que l'incitation initiale de l'enseignant à produire un brouillon n'est pas neutre et il s'ensuit des manifestations tant comportementales que cognitives. Par la connaissance des caractéristiques de ces effets, il devient intéressant pour un enseignant de jouer sur ces derniers consécutifs à la réalisation d'un brouillon pour agir tant envers les ratures portées que les cognitions en lien avec le brouillon. A titre illustratif, les interventions d'aide à la détection des dysfonctionnements du texte pour les scripteurs d'expertise faible grâce au professeur amène à une rationalisation cognitive traduisant des cognitions plus favorables envers cet écrit intermédiaire. Il se trouverait là un levier qui conduirait par la suite à un rapprochement de ce groupe de scripteurs avec la production d'un brouillon qui deviendrait non problématique et de la sorte les amener à intervenir davantage.

Si les résultats sont analysés à travers un regard empreint de psychologie sociale, il n'en demeure pas moins qu'ils n'en sont pas pour autant cantonnés à une stricte application dans ce domaine. Ils sont aussi bien susceptibles de servir d'appui à d'autres champs disciplinaires qui pourraient trouver ici quelques intérêts et matériau à partir desquels d'autres applications seraient possibles, telles que la didactique de l'écriture.

Si ce travail de recherche ne concerne pas directement un effet des pratiques du brouillon sur l'écrit qui sera donné à communication, il y touche toutefois *in fine*. Par la connaissance des conséquences à la fois comportementales et cognitives entraînées par la réalisation d'un brouillon sur le scripteur et des facteurs les influençant ; il est alors possible d'orienter et de spécifier les actions à venir de l'enseignant. Que ce soit par certains éléments situationnels ou par des actions ciblées à travers un apprentissage des interventions au brouillon.

A titre illustratif, les données fournissent au niveau comportemental des éléments sur lesquels l'attention et le travail pédagogique de l'enseignant pourraient être centrés et distingués en fonction du degré d'expertise du scripteur pour s'intéresser plus particulièrement à certains types de ratures menant à l'accomplissement d'un texte. Par exemple, il serait intéressant d'observer si par un allègement de la charge cognitive, des scripteurs d'expertise faible seraient plus à même d'inclure des ajouts au cours de leur brouillon. Ou encore, agir sur la dissonance suscitée par la rédaction, le brouillon ou le retour sur le texte conduit-elle à une intervention plus importante au titre des corrections apportées au brouillon ? Ces mêmes résultats conduisent à ne pas négliger l'attitude que ces scripteurs développent envers le brouillon et pointent par-là même un autre pôle de travail de l'enseignant susceptible d'impacter le comportement.

La théorie de l'engagement se révèle ici un autre moyen d'apporter des pistes de recherche dans le domaine scolaire et même en matière rédactionnelle. La piste lancée invite à un élargissement et un approfondissement.

# BIBLIOGRAPHIE

- ABELSON RP. (1959). Modes of resolution of belief dilemmas, *Journal of conflict resolution*, vol 3, p. 343-352.
- ADAMS JS. (1963), Toward an understanding of inequity, *Journal of abnormal and social psychology*, vol 67, n°5, p. 422-436.
- ALAMARGOT D., CHANQUOY L., CHUY M. (2005), L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche, *Psychologie française*, vol 50, n°3, p. 287-304.
- ALCORTA M. (1997). *Pratiques de brouillons et activités d'écritures : le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves*. Thèse de doctorat, Université Victor Segalen, Bordeaux.
- ALCORTA M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue française de pédagogie*, n°137, p. 95-103.
- ALCORTA M., PONCE C. (2009). Le brouillon ou la fabrication de la pensée, *Psychologie et éducation*, n°4, p. 9-20.
- ANIS J. (1983), Préparatifs d'un texte : la fabrique du pré de F. Ponge, *Langages*, n°69, p. 73-83.
- ARDOINO J. (1994). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, p. 103-130 in A. JEANNEL, P. CLANCHE, E. DEBARBIEUX, *25 ans de sciences de l'éducation : Bordeaux 1967-1992*, Paris : AECSE, 247p.
- ARDOINO J., VIGARELLO G. (1991). Les sciences de l'éducation, p. 87-94 in M. GUILLAUME (dir.), *La sociologie en France*, Paris : La Découverte, 125p, Collection Repères.
- ARONSON E., CARLSMITH JM. (1963). Effect of the severity of threat on the valuation of forbidden behaviour, *Journal of abnormal and social psychology*, vol 66, n°6, p. 584-588.
- ATTIAS-DONFUT C., WOLFF FC. (2001). La dimension subjective de la mobilité sociale, *Population*, vol 56, n°6, p. 919-958.
- AZDIA T., JOULE RV. (2001). Double soumission forcée et engagement : le cas des comportements inconsistants, *Revue internationale de psychologie sociale*, vol 14, n°1, p. 31-55
- BARRE-DE MINIAC C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : PUF, 140p, Collection Savoirs mieux.
- BARRE-DE MINIAC C., REUTER Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, Lyon : INRP, 268p, Collection Documents et travaux de recherche en éducation.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992). *Allez les filles !*, Paris : Edition du seuil, 243p, Collection L'épreuve des faits.
- BEAUVOIS JL. (2001). Rationalization and internalization : the role of internal explanations in the generalization of an obligation, *Swiss journal of psychology*, n°60, p. 223-239.
- BEAUVOIS JL. (2011). *Les influences surnoisées : précis des manipulations ordinaires*, Paris : François Bourin Editeur, 363p.

- BEAUVOIS JL., BUNGERT M., MARIETTE P. (1995), Forced compliance: commitment to compliance and commitment to activity, *European journal of social psychology*, vol 25, n°1, p. 17-26.
- BEAUVOIS JL., BUNGERT M., RAINIS N., TORNOR L. (1993). Statut d'agent, rationalisation et explication causale dans la soumission forcée, p. 153-166 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL *Perspectives cognitives et conduites sociales (IV) Jugements sociaux et changement des attitudes*. Paris : Delachaux et Niestlé, 315p.
- BEAUVOIS JL., DESCHAMPS JC., SCHADRON G. (2005). Vers la cognition sociale p. 5–87 in N. DUBOIS, *Psychologie sociale de la cognition*, Paris : Dunod, 291p.
- BEAUVOIS JL., GHIGLIONE R., JOULE RV. (1976). Quelques limites des réinterprétations commodes des effets de dissonance, *Bulletin de psychologie*, vol 29, n°14-15, p. 758-765.
- BEAUVOIS JL., JOULE RV. (1981). *Soumission et idéologies : Psychosociologie de la rationalisation*, Paris : PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui.
- BEAUVOIS JL., JOULE RV. (1996). *A radical dissonance theory*, Londres : Taylor & Francis, 168p, Collection European monographs in social psychology.
- BEAUVOIS JL., JOULE RV., BRUNETTI. (1993), Cognitive rationalization and act rationalization in an escalation of commitment, *Basic and applied social psychology*, vol 14, n°1, p. 1-17.
- BEAUVOIS JL., MICHEL S., PY J., RAINIS N., SOMAT A. (1996). Activation d'explications internes et externes du comportement problématique dans une situation de soumission forcée, p. 273-291 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (V) Contextes et contextes sociaux*, Paris : Delachaux et Niestlé, 334p, Collection Actualités en sciences sociales.
- BELLEMIN-NOËL J. (1972). *Le texte et l'avant-texte : les brouillons d'un poème de Milosz*, Paris : Larousse, 143p, Collection L.
- BENVENISTE E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation, *Langages*, vol 5, n°17, p. 12-18.
- BEREITER C., BURTIS PJ., SCARDAMALIA M. (1988), Cognitive operations in constructing main points in written composition, *Memory of language*, vol.27, n°3, p. 261-278.
- BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdal New Jersey : Lawrence Erlbaum, 389p.
- BERNINGER V., SWANSON HL. (1994). Modifying Hayes & Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing, p. 57-81 in E. BUTTERFIELD, *Children's writing : toward a process theory of the development of skilled writing*, Greenwich, CT : JAI Press, 208p.
- BERNINGER VW., FULLER F., WHITAKER D. (1996a), A process model of writing development across the life span, *Educational psychology review*, vol.8, n°3, p. 193-218.
- BERNINGER VW., WHITAKER D., FENG Y, SWANSON HL., ABBOTT RD. (1996b), Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers, *Journal of school psychology*, vol 34, n°1, p. 23-52.
- BESSONNAT D. (2000), Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratiques*, n°105-106, p. 5-19.

- BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J., TROGNON A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris : Dunod, 197p.
- BLANCHET A., GOTMAN A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Edition Nathan, 125p, Collection Sociologie 128.
- BODE G. (1992). Les exercices de français dans les écoles primaires de Moselle allemande sous le Second empire, p. 59-95 in F. CASPARD, *Travaux des élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles*, Paris : INRP, 191p.
- BORE C. (2000), Le brouillon, introuvable objet d'étude ?, *Pratiques*, n°105-106, p. 23-47.
- BORE C., HUYNH JA. (2004), Présentation, *Le français aujourd'hui*, n°144, p. 3-7.
- BOSCOLO P. (1999). Métacognition et production écrite, p. 225–242 in PA. DOUDIN, D. MARTIN, O. ALABANESE, *Métacognition et éducation*, Bern : Peter Lang, 350p.
- BOZIC D., FEUGERE M. (2004). Les instruments de l'écriture, *Gallia*, vol 61, p. 21-41.
- BRANCA-ROSOFF S., GARCIA-DEBANC C. (2007), L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue française*, n°155, p. 35-50.
- BRASSART DG. (1989). Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite, *Recherches*, n°11, p. 79-114.
- BREHM JW., COHEN AR. (1962). *Explorations in cognitive dissonance*, New York : John Wiley & Sons, 334p.
- BRISSAUD C. (2006) Ce qu'écrire veut dire dans différentes disciplines : lecture analytique des Instructions officielles pour le collège, p.15-22 in C. BARRE-DE MINAC, JP. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, Lyon : INRP, 268p, Collection Documents et travaux de recherche en éducation
- BUCHETON D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture, p.159-184 in J. DAVID, S. PLANE, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : PUF, 227p, Collection L'éducateur.
- CALIL E., FELIPETO C. (2006). Quand la rature (se) trompe : une analyse de l'activité métalinguistique, *Langage et société*, n°117, p. 63-86.
- CAMERON CA., EDMUNDS G., WIGMORE B., HUNT AK, LINTON MJ. (1997). Children's revision of textual flaws, *International journal of behavioral development*, vol 20, n°4, p. 667-680.
- CASPARD F. (1992). Introduction p. 5-12 in F. CASPARD, *Travaux des élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles*, Paris : INRP, 191p.
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris : Savoir livre, 192p, Collection une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres.
- CHABANNE JC., BUCHETON D (dir.). (2002). *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris : Delagrave, 191p.
- CHABANNE JC., BUCHETON D. (2000). Les écrits intermédiaires, *La lettre de la DFLM*, n°26, p. 23-27.
- CHABANNE JC., BUCHETON D. (2008a). Introduction, p. 1-23 in JC. CHABANNE, D. BUCHETON, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, (3<sup>ème</sup> Ed.), Paris : PUF, 252p, Collection Education et formation.

- CHABANNE JC., BUCHETON D. (2008b). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?, p. 25-51 in JC. CHABANNE, D. BUCHETON, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, (3<sup>ème</sup> Ed.), Paris : PUF, 252p, Collection Education et formation.
- CHABANNE JC., BUCHETON D. (dir.) (2008). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, (3<sup>ème</sup> Ed.), Paris : PUF, 252p, Collection Education et formation.
- CHANQUOY C., SWELLER J., TRICOT A. (2007), *La charge cognitive : théorie et applications*, Paris : Armand Colin, 293p, Collection U.
- CHANQUOY L., ALAMARGOT D. (2002), Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux, *L'année psychologique*, vol 102, n°2, p. 363-398.
- CHANQUOY L., ALAMARGOT D. (2003), Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail, *Le langage et l'homme*, vol 38, n°2, p. 171-190.
- CHAROLLES M. (1986), L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques, *Pratiques*, n°49, p. 3-21.
- CHERVEL A. (1992a). *L'enseignement du français à l'école primaire. Tome I. 1791-1879 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Paris : INRP Editions Economica, 368p.
- CHERVEL A. (1992b). Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du 19<sup>ème</sup> siècle, p. 13-58 in F. CASPARD, *Travaux des élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles*, Paris : INRP, 191p.
- CHERVEL A. (1995a). *L'enseignement du français à l'école primaire. Tome II. 1880-1939 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Paris : INRP Editions Economica, 506p.
- CHERVEL A. (1995b). *L'enseignement du français à l'école primaire. Tome III. 1940-1995 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Paris : INRP Editions Economica, 644p.
- CHESNET D., ALAMARGOT D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur. Intérêt du dispositif « Eye and pen », *L'année psychologique*, vol 105, n°3, p.477-520.
- CIALDINI RB. (2004). *Influence et manipulation. Comprendre et maîtriser les mécanismes et les techniques de persuasion*. Paris : First Editions, 318 p.
- CIALDINI RB., CACIOPPO ST., BASSET R., MILLER JA. (1978). Low-ball procedure for producing compliance : commitment then cost. *Journal of personality and social psychology*, vol 5, n°36 p. 463-476.
- COHEN AR. (1962). A dissonance analysis of the boomerang effect, *Journal of personality*, vol 30, n°1, p. 75-88
- COLLINS A., GENTNER D. (1980), A framework for a cognitive theory of writing, p. 51-72 in LW. GREGG, ER. STEINBERG, *Cognitive processes in writing*, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 177p.
- COMER R., LAIRD JD. (1975), Choosing to suffer as a consequence of expecting to suffer: why do people do it ?, *Journal of personality and social psychology*, vol 32, n°1, p. 92-101.
- COMPÈRE MM. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris : Gallimard, 285p, Collection Archives.

- CONOLLEY, E. S. (1970). Attitudinal effects of commitment to discrepant behavior. Proceedings of the 78th annual convention of the American Psychological Association.
- COTTRELL NB., WACK LW. (1967). Energizing effects of cognitive dissonance upon dominant and subordinate responses, *Journal of personality and social psychology*, vol 6, n°2, p. 132-138.
- CROYLE RT., COOPER J (1983). Dissonance arousal : physiological evidence, *Journal of personality and social psychology*, vol 45, n°4, p. 782-791.
- DABENE M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck, 270p, Collection Prisme.
- DAVID J. (1994), La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique, *Repères*, n°10, p. 3-12.
- DAVID J., PLANE S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : PUF, 227p, Collection L'éducateur.
- DE BIASI PM. (2007). *Qu'est-ce qu'un brouillon ? Le cas Flaubert : essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse*, [en ligne], disponible sur : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13366>.
- DE SINGLY F (2005). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin (2<sup>ème</sup> Ed), 127p, Collection Série 128.
- DECOMPS C. (1992). La composition française aux examens. Etude des sujets proposés au baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles de 1881 à 1925, p. 97-134 in F. CASPARD, *Travaux des élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles*, Paris : INRP, 191p.
- DELCAMBRE P. (1983), Le texte et ses variations : ou comment se pose la question du choix des mots dans la réélaboration textuelle, *Langages*, n°69, p. 37-50.
- DEPELTEAU F. (2007). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles : De Boeck, 417p.
- DEVINE PG, TAUER J., BARRON K., ELLIOT A., VANCE K. (1999). Moving beyond attitude change in the study of dissonance related proposed processes, p. 297-323 in E. HARMON-JONES, J. MILLS (Ed.), *Cognitive dissonance : progress on a pivotal theory in social psychology*, Washington DC : American psychological association, 411p.
- DOISE W. (1991). La dissonance cognitive, p. 237-260 in W. DOISE, JC. DESCHAMPS, G. MUGNY, *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Collin (2<sup>ème</sup> Ed), 300p, Collection U Sociologie.
- DURU-BELLAT M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitudes, *Revue Française de Pédagogie*, n°109, p. 111-133.
- ELLIOT AJ., DEVINE PG. (1994), On the motivational nature of cognitive dissonance : dissonance as psychological discomfort, *Journal of personality and social psychology*, vol 67, n°3, p. 382-394.
- FABRE C. (1983). De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers, p. 37-67 in F. FRANCOIS, « *J'cause français, non ?* », Paris : Maspéro, 151p, Collection Cahiers libres.
- FABRE C. (1990). *Les brouillons d'écoliers : ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble : l'Atelier du texte-Ceditel, 233p.



- FABRE C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 237p, Collection didactique du français.
- FAVART M., OLIVE T. (2005), Modèles et méthodes d'étude de la production écrite, *Psychologie française*, vol 50, n°3, p. 273-285.
- FAYOL F., MIRET A. (2005), Ecrire, orthographier et rédiger des textes, *Psychologie française*, vol 50, n°3, p. 391-402.
- FAYOL M. (1984), Pour une didactique de la rédaction faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, *Repères*, n°63, p. 65-69.
- FAYOL M. (1996). La production du langage écrit, p. 9-36 in J. DAVID, S. PLANE, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : PUF, 227p, Collection L'éducateur.
- FAYOL M., GOMBERT JE. (1987), Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques, *Repères*, n°73, p. 85-95.
- FAYOL M., SCHNEUWLY B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Actes du 3<sup>ème</sup> colloque international de didactique du français, Bruxelles : De Boeck.
- FENOGLIO I., CHANQUOY L. (2007), Avant propos. La notion d'« avant-texte » : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte, *Langue française*, n°155, p. 3-7.
- FERREOL G., DEUBEL P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*, Paris : Armand Colin, 191p, Collection consensus.
- FESTINGER L (1964). *Conflict, decision, and dissonance*, Standford : Standford university press, 163p.
- FESTINGER L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Standford California : Standford university press, (version révisée par l'auteur en 1985), 291p.
- FESTINGER L., CARLSMITH JM. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of abnormal and social psychology*, vol 58, n°2, p.203-210.
- FLICK U. (2001). Interpretative social psychology. Qualitative methods in the study of social representation, p. 201-218 in F. BUSCHINI, N. KALAMPALIKIS (dir.), *Penser la vie, le social, la nature*, Paris : Editions de la maison des sciences de l'Homme, 604p.
- FLOWER L., HAYES JR. (1981). A cognitive process theory of writing, *College composition and communication*, vol 32, n°4, p. 365-387.
- FLOWER LS., HAYES JR. (1980), The dynamic of composing : making plans and juggling constraints, p. 31-50 in LW. GREGG, ER. STEINBERG, *Cognitive processes in writing*, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 177p.
- FREEDMAN JL. (1963), Attitudinal effects of inadequate justification, *Journal of personality*, vol 31, n°3, p. 371-385.
- FREEDMAN JL. (1965). Long-term behavioral effects of cognitive dissonance, *Journal of experimental social psychology*, vol 1, p. 145-155.
- FREEDMAN JL., FRASER SC. (1966), Compliance without pressure: the foot-in-the-door technique, *Journal of personality and social psychology*, vol 4, n°2, p. 195-202.
- FREEDMAN JL., STEINBRUNER JD (1964). Perceived choice and resistance to persuasion, *Journal of abnormal and social psychology*, vol 68, n°6, p. 678-681.
- FUCHS A. (1982). Eléments pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits, p. 73-102 in C. FUCHS, A. GRESILLON, JL. LEBRAVE, J. PEYTARD, J. REY-DEBOVE, A. CULIOLI, *La genèse du texte :*

- les modèles linguistiques*, Paris : Edition du CNRS, 175p, Collection Textes et manuscrits.
- GARCIA-DEBANC C. (1988). Pour apprendre à écrire : apprendre à résoudre des problèmes d'écriture, *Rencontres pédagogiques*, n°19, p. 11-24.
- GARCIA-DEBANC C., LAURENT D., GALAUP M. (2009), Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire, *Pratiques*, n°143-144, p. 27-50.
- GAWRONSKI B., STRACK F. (2004), On the propositional nature of cognitive consistency: dissonance changes explicit, but not implicit attitudes, *Journal of experimental social psychology*, n°40, p. 535-542.
- GERARD HB (1968). Basic features of commitment, p. 456-463 in RP. ABELSON, E. ARONSON, WJ. Mc GUIRE, TM. NEWCOMB, MJ. ROSENBERG, TH. TANNENBAUM (eds), *Theory of cognitive consistency : a sourcebook*, Chicago : Rand-Mc Nally & Company, 901p.
- GHILIONE R et MATALON B (2008). *Les enquêtes sociologiques théories et pratique*. (4<sup>ème</sup> Ed), Paris : Edition Armand Collin, 301p, Collection U.
- GIRANDOLA F. (2003). *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 400p.
- GIRY A. (1925). *Manuel de diplomatie*, Paris : Hachette, 944p.
- GLYNN SM., BRITTON BK., MUTH KD., DOGAN N. (1982), Writing and revising persuasive documents: cognitive demands, *Journal of educational psychology*, vol 74, n°4, p. 557-567.
- GOODY J., BAZIN J., BENSA A. (1998). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris : Editions de minuit, 274p, Collection Le sens commun.
- GRESILLON A. (1994). *Eléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, Paris : PUF, 258p.
- GRESILLON A. (2002). Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée, *Langages*, vol 36, n°147, p. 19-38.
- GRESILLON A. (2006). Raturer, rater, rayer, éradiquer, radier, irradier, [en ligne], disponible sur : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13973>.
- GRESILLON A., LEBRAVE JL. (1982). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs, p.130-175 in C. FUCHS, A. GRESILLON, JL. LEBRAVE, J. PEYTARD, J. REY-DEBOVE, A. CULIOLI, *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris : Edition du CNRS, 175p, Collection Textes et manuscrits.
- GRESILLON A., LEBRAVE JL. (1983). Avant-propos, *Langages*, vol 17, n°69, p.5-10.
- GUAY M. (2005). *Anatomie fonctionnelle de l'appareil locomoteur : os, articulations, muscles*, Canada : Les presses de l'université de Montréal, 353p.
- GUEGEN N., PASCUAL A., DAGOT L. (2004). Se soumettre en toute liberté : la technique du « vous êtes libres de... », p. 365-384 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (IX)*. Rennes : PUR, 475p.
- HANNOUN P. (2005). *Pratiques enseignantes et médiatisation des fonctions cognitives assurées par le brouillon : études de cas*, 5<sup>ème</sup> colloque international Recherche(s) et formation, former des enseignants professionnels, savoirs et compétences. Nantes.
- HARDYCK JA., KARDUSH M. (1968). A modest modish model for dissonance reduction, p. 684-692 in RP. ABELSON, E. ARONSON, WJ. Mc GUIRE, TM. NEWCOMB, MJ. ROSENBERG, TH. TANNENBAUM (eds), *Theory of*

- cognitive consistency : a sourcebook*, Chicago : Rand-Mc Nally & Company, 901p.
- HARMON-JONES E., HARMON-JONES C. (2007), Cognitive dissonance theory after 50 years of development, *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, vol 38, n°1, p. 7-16.
- HAYES JR. (1996), A new framework for understanding cognition and affect in writing, p. 1-27 in CM. LEVY, S. RANDELL, *The science of writing : Theories methods, individual differences, and applications*, Mahwah New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 434p.
- HAYES JR., FLOWER LS. (1980), Identifying the organization of writing processes, p. 3-30 in LW. GREGG, ER. STEINBERG, *Cognitive processes in writing*, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 177p.
- HAYES JR., FLOWER LS. (1986), Writing research and the writer, *American psychologist*, vol 41, n°10, p. 1106-1113.
- HAYES JR., FLOWER LS., SCHRIVER K., STRATMAN J., CAREY L. (1985). *Cognitive processes in revision* (Tech. Rep. n°12), Pittsburg, PA : Carnegie Mellon university, Communication design center.
- HAYES JR., FLOWER LS., SCHRIVER K., STRATMAN J., CAREY L. (1987). Cognitive processes in revision, p. 176-240 in S. ROSENBERG, *Advances in psycholinguistic (vol 2), Reading, writing and language processing*, New York : Cambridge university press, 336p.
- HAYES JR., NASH JG. (1996), On the nature of planning in writing, p. 29-55 in CM. LEVY, S. RANDELL, *The science of writing : Theories methods, individual differences, and applications*, Mahwah New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 434p.
- HELMREICH R., COLLINS BE. (1968), Studies in forced compliance: commitment and magnitude of inducement to comply as determinants of opinion change, *Journal of personality and social psychology*, vol 10, n°1, p. 75-81.
- HEURLEY L. (2006), La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive, *Langages*, vol 4, n°164, p. 10-25.
- HOC JM. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble : PUG, 197p, Collection Sciences et technologies de la connaissance
- HOVLAND CI., CAMPBELL EH., BROCK TC. (1957). The effects of commitment on opinion change following communication, p. 23-32 in CI. HOVLAND (ed), *The order of presentation in persuasion*, New Haven, CT : Yale University press, 192p.
- HUMES A. (1983), Research on the composing process, *Review of educational research*, vol 53, n°2, p. 201-216.
- IBANES T. (1989). Faire et croire, p. 27-46 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (2) : représentations et processus socio-cognitifs*. Cousset Fribourg : Edition Delval, 333p.
- JOULE RV (1989). Quand les conduites résistent aux approches cognitives, p. 19-26 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (2) : représentations et processus socio-cognitifs*. Cousset Fribourg : Edition Delval, 333p.
- JOULE RV. (1986). *Rationalisation et engagement dans la soumission librement consentie*. Thèse de doctorat, Grenoble : Université des sciences sociales.
- JOULE RV. (1987), La dissonance cognitive : un état de motivation ?, *L'année psychologique*, vol 87, n°2, p. 273-290.

- JOULE RV. (1991a), Practicing and arguing for abstinence from smoking: a test of the double forced compliance paradigm, *European journal of social psychology*, vol 21, p. 119-129.
- JOULE RV. (1991b), Double forced compliance: a new paradigm in cognitive dissonance theory, *The journal of social psychology*, vol 131, n°6, p. 839-845.
- JOULE RV. (1993a). La double soumission forcée : implications pour la théorie de la dissonance p 137–151 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (IV) Jugements sociaux et changement des attitudes*. Paris : Edition Delachaux et Niestlé, 315p, Collection Actualités en Science sociales.
- JOULE RV. (1993b). La théorie de la dissonance cognitive p. 402-433, in RJ. VALLERAND, EE. THILL, *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Edition Etudes vivantes, 674p.
- JOULE RV. (1996). Une nouvelle voie de réduction de la dissonance : la rationalisation en acte, p 293-307 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (V) Contextes et contextes sociaux*. Lausanne : Edition Delachaux et Niestlé, 334p, Collection Actualités en science sociales.
- JOULE RV. (1999). La soumission librement consentie, p. 233-246 in JL. BEAUVOIS, N. DUBOIS, W. DOISE, *La construction sociale de la personne*, Grenoble : PUG, 373p.
- JOULE RV. (2005). La pédagogie de l'engagement, *Les cahiers pédagogiques*, n°429-430, p. 11-13.
- JOULE RV., AZDIA T. (2002). Double soumission force et engagement, p. 273-291 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (VIII)*. Rennes : PUR, 341p.
- JOULE RV., AZDIA T. (2003), Cognitive dissonance, double forced compliance, and commitment, *European journal of social psychology*, n°33, p. 565-571.
- JOULE RV., BEAUVOIS JL. (1998). De la dissonance à l'engagement dans la soumission, p. 273-310 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *La psychologie sociale. (Tome VI). 20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*, Grenoble : PUG, 397p.
- JOULE RV., BEAUVOIS JL. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, 286p.
- JOULE RV., BEAUVOIS JL. (2009). *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, (6<sup>e</sup> Ed), Paris : PUF, 215p.
- JOULE RV., GIRANDOLA F. (1995). Tâche fastidieuse et jeu de rôle dans le paradigme de la double soumission, *Revue internationale de psychologie sociale*, vol 8, p. 101-116.
- JOULE RV., LEBREUILLY J. (1991). Privation de boisson, anchois et gâteaux dans le paradigme de la double soumission forcée, p. 121-134 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (3) Quelles cognitions ? Quelles conduites ?*, Cousset Fribourg : Del Val, 303p.
- K. LEWIN (1947). Group decision and social change, p. 197-211 in E. SWANSON, T. NEWCOMB, L. HARTLEY (eds), *Readings in social psychology*, New York : Holt, 672p.
- KADI L. (2008), Le brouillon scolaire, ce « saliscrit », *Synergies Algérie*, n°2, p. 125-135.

- KAICI A. (1991). *La pratique de la rédaction au cycle d'observation des collègues : analyse des effets de quelques modes de sollicitation à l'écriture appliqués à des élèves en échec*, Thèse de doctorat, Bordeaux : Université Victor Segalen.
- KELLOG RT. (1996), A model of working memory in writing, p. 57-71 in CM. LEVY, S. RANSELL, *The science of writing : Theories methods, individual differences, and applications*, Mahwah New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 434p.
- KIESLER CA. (1971). *The psychology of commitment : experiments linking behavior to belief*, New York : Academic press, 190p.
- KIESLER CA. (1977), Sequential events in commitment, *Journal of personality*, vol 45, n°1, p. 65-78.
- KIESLER CA., COLLINS BE., MILLER N. (1969). *Attitude change : a critical analysis of theoretical approaches*, New York : John Wiley & Sons, 386p.
- KIESLER CA., PALLAK MS. (1976), Arousal properties of dissonance manipulations, *Psychological bulletin*, vol 83, n°6, p. 1014-1025.
- KIESLER CA., PALLAK MS., KANOUSE DE. (1968), Interactive effects of commitment and dissonance, *Journal of personality and social psychology*, vol 8, n°4, p. 331-338.
- KIESLER CA., ROTH TS., PALLAK M. (1974), Avoidance and reinterpretation of commitment and its implications, *Journal of personality and social psychology*, vol 30, n°5, p. 705-715.
- KIESLER CA., SAKUMURA J. (1966), A test of model for commitment, *Journal of personality and social psychology*, vol 3, n°3, p. 349-353.
- KISH L. (1963). Le choix de l'échantillon, p. 205-285 in L FESTINGER, D. KATZ, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, Tome 1 (2<sup>ème</sup> Ed.), Paris : PUF, 380p.
- LAHANIER-REUTER S., REUTER Y. (2006). Discours de collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires, p. 23-58 in C. BARRE-DE MINAC, Y REUTER, *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, Lyon : INRP, 268p, Collection Documents et travaux de recherche en éducation.
- LAHIRE B. (1992), L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' « expression écrite » à l'école primaire, *Sociétés contemporaines*, n°11-12, p. 167-187.
- LALOU E. (1988). Les tablettes de cire, in J GLENISSON, *Le livre au Moyen-âge*, Paris : Presses du CNRS, 247p.
- LALOU E. (1989). Les tablettes de cire médiévales, *Bibliothèque de l'école des chartes*, vol 147, p. 123-140.
- LARIGAUDERIE P., GAONAC'H D., LACROIX N. (1998), Working memory and error detection in texts: what are the roles of the central executive and the phonological loop ?, *Applied cognitive psychology*, vol 12, p. 505-527.
- LEBLAY C. (2009). En deçà du bien et du mal écrire. Pour une saisie en temps réel des invariants opérationnels de l'écriture, *Pratiques*, n°143-144, p. 153-167.
- LEBRAVE JL. (1983), Lecture et analyse des brouillons, *Langages*, n°69, p. 11-23.
- LEBRAVE JL. (1987). *Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine*, Thèse de doctorat, Université de Paris-Sorbonne.
- LEBREUILLY J. (1988). Etude de l'énonciation dans les situations de soumission forcée, *Bulletin de psychologie*, vol 41, n°385, p. 547-552.
- LEBREUILLY J. (1989). La place du discours dans la situation de soumission forcée, *Psychologie française*, n°34 (2-3), p. 183-192.

- LECRIQUE JM., GOSLING P. (2004). Feedback négatif, degré d'engagement et voies de réduction de la dissonance dans le paradigme de la tâche fastidieuse, p. 385-418 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (IX)*, Rennes : PUR, 475p.
- LEGROS D., CRINON J., MARIN B. (2006), Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles, *Langages*, n°164, p. 98-112.
- LEIPPE MR., EISENSTADT D. (1994), Generalization of dissonance reduction: decreasing prejudice through induced compliance, *Journal of personality and social psychology*, vol 67, n°3, p. 395-4130.
- LEWIN K. (1952a). *Field theory in social science : selected theoretical papers*, London : Tavistock, 346p.
- LEWIN K. (1952b). Comportement et développement comme fonction de la situation totale p. 1254-1337 in L. CARMICHAEL, *Manuel de psychologie de l'enfant (tome 3)*, Paris : PUF, 558p.
- MARGOUM A. (1997). *Etude de la relation existant entre la capacité de détecter et la capacité de corriger des erreurs dans un texte uniforme*. Mémoire de maîtrise, Université de Laval, Canada, 73p.
- MARIN B., LEGROS D. (2008), *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles : De Boeck, 161p, Collection Ouvertures psychologiques.
- MARTIN O., DE SINGLY F. (2007). *L'analyse de données quantitatives*, Paris : Armand Colin, 126p, Collection 128 sociologie.
- MARTINIE MA., JOULE RV. (2000). Rationalisation cognitive, trivialisation et rationalisation dans le paradigme de la fausse attribution, p. 41-62 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (VII)*. Rennes : PUR, 399p.
- MARTINIE MA., LARIGAUDERIE P. (2007), Coût cognitif et voies de réduction de la dissonance cognitive, *Revue internationale de psychologie sociale*, vol 20, n°4, p. 5-30.
- MARTINIE MA., OLIVE T., MILLAND L. (2010), Cognitive dissonance induced by writing a counterattitudinal essay facilitates performance on simple tasks but not on complex tasks that involve working memory, *Journal of experimental social psychology*, vol 46, n°4, p. 587-594.
- MASSERON C. (1981), La correction de rédaction, *Pratiques*, n°29, p. 47-68.
- MATSUHASHI A., GORDON E. (1985). Revision, addition, and the power of the unseen text, p. 226-249 in SW. FREEDMAN, *The acquisition of written discourse*, Norwood New Jersey : Ablex, 294p.
- Mc CUTCHEN D. (1996), A capacity theory of writing: working memory in composition, *Education psychology*, vol 8, n°3, p. 299-325.
- Mc CUTCHEN D., FRANCIS M., KERR S. (1997). Revising for meaning : effects of knowledge and strategy. *Journal of educational psychology*, vol 89, p. 667-676.
- MICHEL S., FOINTIAT V. (2002), Trivialisation versus rationalisation cognitive : quand l'adhésion à la norme de consistance guide le choix du mode de réduction de la dissonance, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol 4, n°56, p. 58-63.
- MILGRAM S. (1984). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*, Paris : Calmann-Levy, 268p.

- MONAHAN BD. (1984), Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences, *Research in the teaching of english*, vol 18, n°3, p. 288-304.
- MOSCOVICI S. (1970).Préface, p. 9-64 in D. JODELET, J. VIET, P. BESNARD, *La psychologie sociale : une discipline en mouvement*, Paris : Mouton, 470p.
- MOSCOVICI S. (1984). Introduction : le domaine de la psychologie sociale, p. 5-22 in S. MOSCOVICI (dir.), *Psychologie sociale*, Paris : PUF, 596p.
- MUCCHIELLI R. (1975). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissances du problème, applications pratiques*, Paris : ESF, 45p, Collection Formation permanente en sciences humaines.
- MUCCHIELLI R. (1979). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissances du problème, applications pratiques*, Paris : ESF, 87p, Collection Formation permanente en sciences humaines.
- MUCCHIELLI R. (1988). *Opinions et changement d'opinion*, (4<sup>ème</sup> Ed.), Paris : ESF, 103-47p, Collection Formation permanente en sciences humaines.
- MUCCHIELLI R. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, 126p, Collection Que sais-je ?.
- PALLAK MS. (1970). Effects of expected shock and relevant or irrelevant dissonance on incidental retention, *Journal of personality and social psychology*, vol 14, n°3, p. 271-280.
- PALLAK MS., BROCK TC., KIESLER CA. (1967). Dissonance arousal and task performance in a incidental verbal learning paradigm, *Journal of personality and social psychology*, vol 7, n°1, p. 11-20.
- PALLAK MS., PITTMAN TS. (1972), General motivational effects of dissonance arousal, *Journal of personality and social psychology*, vol 21, n°3, p. 349-358.
- PASCUAL A. (2002). *Soumission sans pression et technique du « vous êtes libre de... »*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université Victor Segalen.
- PAVIN. (1991), Persistance du changement d'attitude et de l'argumentation chez des enfants placés en situation de soumission forcées, p. 105-119 in JL. BEAUVOIS, RV. JOULE, JM. MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales (3) Quelles cognitions ? Quelles conduites ?*, Cousset Fribourg : Del Val, 303p.
- PENLOUP MC. (dir.) (1994). *La rature n'est pas un raté : plaidoyer pour le brouillon*, Rouen : Mafpen, 119p.
- PEYTARD J. (1970), Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*, vol 6, n°1, p. 35-47.
- PHILOGENE G., MOSCOVICI S. (2003). Enquêtes et sondages, p. 39-58 in S. MOSCOVICI, F. BUSCHINI (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF, 476p, Collection Fondamental.
- PIOLAT A. (2000), Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes ? La méthode de la triple tâche : un bilan méthodologique, *L'année psychologique*, vol 100, n°3, p. 465-502.
- PIOLAT A. (2004), Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, *Revue Linx*, n°51, p. 55-74.
- PIOLAT A., ROUSSEY JY. (1992), Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive, *Langages*, vol 26, n°106, p. 106-125.
- PIOLAT A., ROUSSEY JY., FLEURY P. (1994), Brouillons d'étudiants en situation d'examen, *Le français aujourd'hui*, n°108, p. 39-49.

- PLANE S. (1996). Ecriture, réécriture et traitement de texte, p. 37-77 in J. DAVID, S. PLANE, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : PUF, 227p, Collection L'éducateur.
- POITOU JP. (1974). *La dissonance cognitive*, Paris : Armand Colin, 125p, collection U.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> Ed), Paris : Dunod, 287p, Collection Psycho sup.
- RANSDELL S., LEVY CM. (1996), Working memory constraints on writing quality and fluency, p. 93-101 in CM. LEVY, S. RANSDELL, *The science of writing : Theories methods, individual differences, and applications*, Mahwah New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 434p.
- REUTER Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture* (2<sup>ème</sup> Ed.), Issy-les-Moulineaux : ESF, 181p, Collection Didactique du français.
- REY A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1156p.
- REY-DEBOVE J. (1982). Pour une lecture de la rature, p. 103-127 in C. FUCHS, A. GRESILLON, JL. LEBRAVE, J. PEYTARD, J. REY-DEBOVE, A. CULIOLI, *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris : Edition du CNRS, 175p, Collection Textes et manuscrits.
- ROUSSEY JY. PIOLAT A. (2005), La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion, *Psychologie française*, vol 50, n°3, p. 351-372.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. (1983), The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing, p. 67-95 in M. MARTLEW, *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives* : Edition John Wiley & Sons, 428p, collection Willey series in developmental psychology.
- SCHEIER MF., CARVER CS. (1980), Private and public self-attention, resistance to change, and dissonance reduction, *Journal of personality and social psychology*, vol 39, n°3, p. 390-405.
- SCHNEUWLY B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant, p. 169-201 in B. SCHNEUWLY, JP. BRONCKART, *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 237p, Collection Textes de base en psychologie.
- SCHNEUWLY B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant. La production des types informatifs et argumentatifs*, Paris : Delachaux et Niestlé, 184p, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques.
- SHERIF CW., SHERIF M., NEBERGALL RE. (1965). *Attitude and attitude change, the social judgment-involvement approach*, Philadelphia : W.B Saunders, 264p.
- SHERMAN SJ., GORKIN L (1980a). *Attitude bolstering following self induced value discrepancy*, Papier présenté à l'Annual meeting of the Midwestern psychological association, 1-3 mai.
- SHERMAN SJ., GORKIN L (1980b). Attitude bolstering when behaviour is inconsistent with central attitudes, *Journal of experimental social psychology*, vol 16, n°4, p. 388-403.
- SIMON L., GREENBERG J., BREHM J. (1995), Trivialization: the forgotten mode of dissonance reduction, *Journal of personality and social psychology*, vol. 68, n°2, p. 247-260.
- SOMMERS N. (1980), Revision strategies of student writers and experienced adult writers, *College composition and communication*, vol 31, n°4, p. 378-388.



- STEINER ID., JOHNSON HH. (1964), Relationships among dissonance reducing responses, *Journal of abnormal and social psychology*, vol 68, n°1, p. 38-44.
- SWANSON HL., BERNINGER VW. (1996). Individuals differences in children's working memory and writing skills, *Journal of experimental child psychology*, vol 63, p. 358-385.
- THOMAS R., ALAPHILIPPE D. (1993). *Les attitudes*, Paris : PUF, 127p, Collection que sais-je ?
- TURCO G. (1994), Problèmes de réécriture : étude de cheminements diversifiés chez des élèves de CM1, *Repères*, n°10, p. 95-113.
- TURNER EA., WRIGHT J. (1965). Effects of severity of threat and perceived availability on the attractiveness of objects, *Journal of personality and social psychology*, vol 2, n°1, p. 128-132.
- URANOWTIZ S. (1975). Helping and self-attributions : a field experiment, *Journal of personality and social psychology*, vol 31, n°5, p. 852-854
- VAIDIS F. (2008). *Degré d'inconsistance, engagement et information : ré-explorations dans le champ de la dissonance cognitive*, Thèse de doctorat, Paris : Université Paris Ouest Nanterre, la Défense.
- VIGNEAU F., DIGUER L., LORANGER M., ARSENAULT R. (1997), La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés, *Revue des sciences de l'éducation*, vol 23, n°2, p. 271-288.
- VIOLET M. (1994), Ecrire au brouillon, *Le français aujourd'hui*, n°108, p. 1-2.
- VIOLLET C. (1994), A propos de « la cruche » de Francis Ponge. Eloge de la réécriture, *Repères*, n°10, p. 33-47.
- VYGOTSKI LS. (1997). *Pensée et langage*, (3<sup>ème</sup> Ed.), Paris : La dispute, 536p.
- WATERMAN CK. (1969). The facilitating and interfering effects of cognitive dissonance on simple and complex paired-associate learning task, *Journal of experimental social psychology*, vol 5, n°1, p. 31-42.
- WATERMAN CK., KATKIN ES. (1967). Energizing (dynamogenic) effect of cognitive dissonance on task performance, *Journal of personality and social psychology*, vol 6, n°2, p. 126-131.
- WEGNER DM., VALLACHER RP., MACOMBER G., WOOD R., ARPS K. (1984). The emergence of action, *Journal of personality and social psychology*, vol 46, n°2, p. 269-279.
- WICKLUND RA., BREHM JW. (1976). *Perspective on cognitive dissonance*, Hillsdale New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 348p.
- ZESIGER P. (1995), *Ecrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris : PUF, 254p, Collection Psychologie et science de la pensée.

# Index des schémas, graphiques et tableaux

Schéma 1 : Relations du sujet individuel, sujet social et objet caractérisant la situation de brouillon .....	94
Schéma 2 : L'engagement selon Joule et Beauvois (2009, p. 61) .....	105
Schéma 3 : Facteurs d'engagement (taille de l'acte) selon Joule et Beauvois (2009).....	106
Schéma 4 : Facteurs d'engagement (raisons de l'acte) selon Joule et Beauvois (2009) .	107
Tableau 1 : Répartition du nombre de classes et des effectifs pour chaque collègue ayant participé à l'étude.....	185
Tableau 2 : Répartition des emplois occupés par les parents des collégiens ayant participé à l'étude selon la catégorie socioprofessionnelle et le collègue d'inscription.....	185
Tableau 3 : Nombre de classes de sixième et troisième concernées par l'étude selon les établissements.....	186
Tableau 4 : Caractéristiques de l'enseignement du brouillon pour chaque collègue étudié.....	188
Tableau 5 : Répartition totale des élèves en fonction des collèges ayant participé à l'étude .....	190
Tableau 6 : Répartition du nombre d'élèves de sixième, tous collèges confondus, selon le sexe et le degré d'expertise.....	190
Tableau 7 : Répartition du nombre d'élèves de troisième, tous collèges confondus, selon le sexe et le degré d'expertise. ....	190
Tableau 8 : Répartition en pourcentage des collégiens selon la classe et le degré d'expertise.....	190
Tableau 9 : Distribution des effectifs des élèves de sixième selon l'expertise.....	193
Tableau 10 : Distribution des effectifs des élèves de troisième selon l'expertise .....	194
Tableau 11 : Typologie des ratures analysées et leurs déclinaisons. ....	223
Tableau 12 : Moyennes attribuées à la facilité du brouillon et au retour sur le texte pour les scripteurs de sixième et troisième selon leur degré d'expertise.....	259
Tableau 13 : Répartition des scripteurs selon leur expertise et le temps de travail consacré au brouillon .....	260
Tableur 14 : Moyennes relatives à l'appréciation de la rédaction et du brouillon ainsi que des difficultés associées chez les scripteurs de sixième selon l'expertise.....	267
Tableur 15 : Moyennes relatives à l'appréciation de la rédaction, du brouillon et les difficultés associées chez les scripteurs de troisième selon l'expertise. ....	269
Tableau 16 : Nombre moyen de ratures effectuées au brouillon selon l'expertise, le niveau de scolarisation et le type de ratures .....	288
Tableau 17 : Moyennes de l'attitude initiale des scripteurs de sixième envers la rédaction et le brouillon. ....	295
Tableau 18 : Moyennes de l'attitude initiale des scripteurs de troisième envers la rédaction et le brouillon .....	297

Tableau 19 : Moyennes de l'attitude des scripteurs de sixième envers la rédaction et le brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon .....	298
Tableau 20 : Moyennes de l'attitude des scripteurs envers la rédaction et le brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon. ....	301
Tableau 21 : Moyennes relatives à l'importance attribuée par les scripteurs de sixième à la rédaction et au brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon ....	303
Tableau 22 : Moyennes relatives à l'importance attribuée par les scripteurs de troisième à la rédaction et au brouillon avant et après la réalisation d'un brouillon ....	305
Tableau 23 : Moyennes relatives à l'appréciation et à la facilité de la rédaction des scripteurs de sixième avant et après la réalisation d'un brouillon .....	307
Tableau 24 : Moyennes relatives à l'appréciation, la facilité du brouillon et du retour sur le texte des scripteurs de sixième avant et après la réalisation d'un brouillon.....	309
Tableau 25 : Moyennes relatives à l'appréciation et à la facilité de la rédaction des scripteurs de troisième avant et après la réalisation d'un brouillon.....	311
Tableau 26 : Moyennes relatives à l'appréciation, la facilité du brouillon et du retour sur le texte des scripteurs de troisième avant et après la réalisation d'un brouillon.....	312
Tableau 27 : Evolution des moyennes d'attitudes et d'importance accordées à la rédaction et au brouillon par les scripteurs de sixième .....	321
Tableau 28 : Evolution des moyennes d'attitudes et d'importance accordées à la rédaction et au brouillon par les scripteurs de troisième .....	321
Tableau 29 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de sixième d'expertise élevée.....	321
Tableau 30 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de sixième d'expertise intermédiaire.	322
Tableau 31 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de sixième d'expertise faible .....	322
Tableau 32 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de troisième d'expertise élevée .....	322
Tableau 33 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de troisième d'expertise intermédiaire	323
Tableau 34 : Evolution des aspects problématiques de la rédaction, du brouillon et du retour sur le texte pour les scripteurs de troisième d'expertise faible .....	323
Tableau 35 : Présence (E) et absence (AE) des différents facteurs d'engagement chez les scripteurs de sixième selon leur expertise .....	337
Tableau 36 : Présence (E) et absence (-) des différents facteurs d'engagement chez les scripteurs de troisième selon leur expertise .....	338
Graphique 1 : Répartition des scripteurs de sixième selon leur expertise et la régularité déclarée de production de brouillons.....	263
Graphique 2 : Répartition des scripteurs de sixième selon leur expertise et la régularité déclarée de corrections menées au brouillon.....	263
Graphique 3 : Répartition des scripteurs de troisième selon leur expertise et la régularité déclarée de production de brouillons.....	265

Graphique 4 : Répartition des scripteurs de troisième selon leur expertise et la régularité déclarée de corrections menées au brouillon.....	265
Graphique 5 : Nombre moyen global de ratures observé par brouillon selon l'expertise des scripteurs de sixième .....	272
Graphique 6 : Nombre moyen de ratures (tous types de ratures confondus) observées par brouillon selon le degré d'expertise des scripteurs de troisième .....	273
Graphique 7 : Nombre moyen de ratures observé selon le type de ratures et l'expertise des scripteurs de sixième .....	274
Graphique 8 : Nombre moyen de ratures observé selon le type de rature et l'expertise des scripteurs de troisième.....	276
Graphique 9 : Répartition des interventions au brouillon par les scripteurs d'expertises intermédiaire et faible de sixième .....	278
Graphique 10 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise intermédiaire de sixième .....	279
Graphique 11 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise faible de sixième .....	279
Graphique 12 : Répartition des interventions au brouillon par les scripteurs d'expertise élevée de sixième .....	281
Graphique 13 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise élevée de sixième .....	282
Graphique 14 : Répartition des interventions effectuées par les scripteurs de troisième d'expertises intermédiaire et élevée.....	284
Graphique 15 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise intermédiaire de troisième.....	285
Graphique 16 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise élevée de troisième.....	285
Graphique 17 : Répartition des interventions effectuées par les scripteurs de troisième d'expertise faible.....	286
Graphique 18 : Répartition des types d'interventions effectuées par les scripteurs d'expertise faible de troisième.....	287

