



HAL
open science

Atelier d'écriture auprès d'élèves de CAP : écriture accompagnée et (re)construction du scripteur

Isaura Buisson-Buellet

► To cite this version:

Isaura Buisson-Buellet. Atelier d'écriture auprès d'élèves de CAP : écriture accompagnée et (re)construction du scripteur. Linguistique. 2010. dumas-00561040

HAL Id: dumas-00561040

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00561040>

Submitted on 16 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2009-2010

MEMOIRE DE RECHERCHE

Master 2^{ème} année

Atelier d'écriture auprès d'élèves de CAP :
Ecriture accompagnée et (re)construction du
scripteur

Présenté par

Isaura BUISSON-BUELLET

Spécialité : Linguistique, sociolinguistique et acquisition du langage

Directrice du mémoire : Catherine FRIER

Co-directrice : Françoise BOCH



Année universitaire 2009-2010

MEMOIRE DE RECHERCHE

Master 2^{ème} année

Atelier d'écriture auprès d'élèves de CAP :

**Ecriture accompagnée et (re)construction du
scripteur**

Présenté par

Isaura BUISSON-BUELLET

Spécialité : Linguistique, sociolinguistique et acquisition du langage

Directrice du mémoire : Catherine FRIER

Co-directrice : Françoise BOCH

Jury de la soutenance : Christine CANNARD ; Marinette MATTHEY ;

Jean-François MASSOL

Remerciements

J'adresse tous mes remerciements aux personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire :

Catherine Frier, qui m'a mise sur la voie des ateliers d'écriture et qui a su m'accompagner tout au long de l'élaboration de mon projet tout en me faisant découvrir le fonctionnement d'une recherche en équipe ;

Françoise Boch qui a bien voulu rejoindre activement ce projet, très présente pour répondre clairement à mes multiples interrogations et m'encourager ;

Alain Chartier qui a été une de nos plus grandes sources d'informations pour préparer nos ateliers d'écriture ;

Sophie Ledoux, enseignante de français au Lycée professionnel Alpes Sud Isère qui a bien voulu nous accueillir et participer à l'atelier d'écriture ;

Les élèves de CAP2 du Lycée professionnel Alpes Sud Isère qui se sont prêtés au jeu des ateliers d'écriture avec le sourire ;

Mes collègues et proches qui sont de fidèles relecteurs, encore.

*« Le plaisir d'écrire en effet se cultive,
l'écriture s'apprend »*

*Documents d'accompagnement des programmes des 6^e
(Cités par Oriol-Boyer et al., 2004 : 10)*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	- 4 -
– Première partie – Aspects théoriques : définition des concepts et notions clés	- 9 -
1. L'écriture chez les adolescents	- 10 -
1.1. Compétences et lacunes des 15-18 ans	- 10 -
1.1.1. Discours officiels : les attentes du Ministère de l'Education Nationale pour la maîtrise de la langue écrite	- 10 -
1.1.2. Compétence scripturale : la prise en compte des représentations	- 14 -
1.1.2.1. Définition de la compétence scripturale	- 14 -
1.1.2.2. Rapport à et représentations de l'écriture	- 15 -
1.1.3. Jeunes en difficultés à l'écrit et insécurité scripturale	- 17 -
1.1.3.1. L'insécurité scripturale	- 17 -
1.1.3.2. Les difficultés de l'écriture	- 17 -
1.1.3.3. Les difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs	- 18 -
1.2. Le cas du lycée d'enseignement professionnel	- 22 -
1.2.1. Le lycée d'enseignement professionnel : quelle formation ?	- 22 -
1.2.2. Les élèves de CAP : pratiques et besoins	- 24 -
2. Atelier d'écriture et construction du scripteur	- 28 -
2.1. Présentation d'un atelier d'écriture	- 28 -
2.1.1. Un bref historique des objectifs	- 28 -
2.1.1.1. Pédagogie Freinet	- 29 -
2.1.1.2. Jeux d'écriture	- 30 -
2.1.1.3. Ateliers d'écriture	- 31 -
2.1.2. La boîte à outils de l'atelier d'écriture	- 34 -
2.1.2.1. L'écriture comme matériau	- 34 -
2.1.2.2. La langue porteuse de sens	- 36 -
2.1.3. Animer des ateliers d'écriture	- 38 -
2.1.3.1. Rôle de l'animateur et difficultés rencontrées	- 38 -
2.1.3.2. Animateur vs enseignant	- 39 -

2.2. Les ateliers d'écriture : une aide à la compétence scripturale à travers la construction du scripteur	- 42 -
2.2.1. Elève ou scripteur ? Devenir autre, une évolution vers l'écriture	- 42 -
2.2.2. Ecriture solitaire ou solidaire ?	- 44 -
- Deuxième partie – Méthodologie de l'enquête et présentation du dispositif	- 47 -
1 Présentation de l'étude	- 48 -
1.1. La recherche Cluster 12	- 48 -
1.2. Hypothèses de travail	- 49 -
2 Présentation de la population	- 50 -
2.1. Le lycée d'enseignement professionnel des Alpes Sud Isère de Susville	- 50 -
2.2. Les élèves de CAP CSI 2^{ème} année	- 51 -
3. Présentation du protocole	- 52 -
3.1. La pré-enquête : production écrite et entretiens	- 52 -
3.2. Présentation de l'atelier d'écriture avec les élèves de CAP	- 53 -
3.2.1. Trames didactiques des quatre séances	- 55 -
3.2.1.1. Première séance : apprivoiser l'atelier d'écriture	- 55 -
3.2.1.2. Deuxième séance : Ecrire un récit	- 56 -
3.2.1.3. Troisième séance : souvenir marquant la liberté ou la privation de liberté	- 57 -
3.2.1.4. Quatrième séance : Histoire d'un personnage	- 58 -
- Troisième partie – Analyse des résultats : se construire en tant que scripteur	- 60 -
1 Accepter l'acte d'écriture (le passage à l'écriture)	- 62 -
1.1. L'envie d'écrire	- 62 -
1.2. Temps de flottement et premières activités d'écriture	- 65 -
2 Etayer peu à peu son écrit : du phonème/graphème au texte	- 67 -
2.1. Des mots sens dessus dessous : l'abstraction du sens	- 67 -
2.2. Production de texte et inventivité	- 69 -
3 Prendre possession de son texte	- 74 -

3.1.	Engagement psychoaffectif _____	- 74 -
3.2.	Fusion vs distance avec le texte _____	- 77 -
<i>4 Se placer dans un esprit collectif _____</i>		<i>- 79 -</i>
4.1.	Ecrire au sein d'un groupe _____	- 79 -
4.2.	Lecture à voix haute _____	- 80 -
<i>5 Entrer dans le cadre d'une écriture à contrainte _____</i>		<i>- 81 -</i>
5.1.	Le respect des consignes _____	- 81 -
5.2.	L'importance du cadre de l'atelier d'écriture : mise en place d'habitudes d'écriture	-
83 -		
<i>6 Intérêt pour les aspects formels de la langue (orthographe, grammaire, lexique) _____</i>		<i>- 85 -</i>
6.1.	Créativité versus formalité _____	- 85 -
6.2.	La prise en compte des aspects formels de la langue (norme et écriture)	- 87 -
<i>Synthèse des résultats _____</i>		<i>- 89 -</i>
<i>Conclusion _____</i>		<i>- 91 -</i>
<i>Références bibliographiques _____</i>		<i>- 94 -</i>
<i>Annexes _____</i>		<i>- 99 -</i>
Table des annexes. _____		- 99 -

INTRODUCTION¹

¹ Ce mémoire respecte les rectifications orthographiques de 1990

Le Ministère de l'Education Nationale (MEN) affiche ces dernières années une volonté de revenir aux fondamentaux, le français étant replacé au centre des apprentissages dès la maternelle, et poursuivant « au collège deux objectifs indissociables : la maîtrise de la langue et l'acquisition des repères culturels et esthétiques indispensables à la construction d'une culture partagée » (MEN, programmes). C'est sur le premier point que je réfléchis tout particulièrement depuis l'année dernière : la maîtrise de la langue, et plus spécifiquement l'écrit. Ma première année de master en Sciences du langage, spécialité Didactique du français langage et littérature, m'a permis de mettre en lumière la compétence scripturale d'élèves de 3^{ème}, pour nuancer les rapports et discours officiels qui relèvent couramment leurs lacunes.

Il est en effet admis par de nombreux chercheurs, portant sur la question un regard « objectif », et désirant également prendre en compte le « déjà-là » des apprentis-scripteurs (cf. : M.-C. Penloup), que notre système éducatif « ignore » certaines compétences des élèves, notamment en raison de l'utilisation systématique et quasi exclusive d'évaluations sommatives. Le problème est que les discours officiels peu valorisants qui en découlent sont entendus et intégrés par les apprenants, et leurs difficultés, une fois révélées par l'évaluation, semblent être des barrières infranchissables (« de toutes façons je suis nul » disent-ils).

Le fait est que l'institution scolaire entretient une relation peu passionnée à l'égard des variations de la langue et un très fort rapport à la norme, entendant par « maîtrise de la langue », celle de la langue scolaire, comme a pu le souligner Lahire (cité par Adami, 2007 : 34). Or, il s'agit de ne pas oublier que la langue est aussi un outil d'enseignement-apprentissage, et qu'il est ainsi important de partir des acquis des élèves, donc de leur variété de français, pour guider la transmission et l'appropriation des savoirs. D'autant plus que les élèves ne sont pas vierges de compétences.

Dans les analyses de mon mémoire de première année de master (Buisson-Buellet, 2009), la comparaison entre leur production et leur réception d'écrits à travers différentes aptitudes nous a permis de révéler une certaine connexité : ceux qui maîtrisent bien l'une des compétences induites par l'écrit, l'activent autant en réception qu'en production. Notons que ce phénomène vaut aussi généralement dans le sens inverse : ceux qui montrent des lacunes à l'écrit au niveau d'une compétence donnée ne repèrent pas les erreurs du même domaine lorsqu'ils lisent un texte.

Certes, les élèves de 3^{ème} auprès desquels nous avons enquêté l'an passé avaient des difficultés en orthographe, ce qui est le plus facile à évaluer puisqu'il s'agit du rapport à la norme, mais ils ont fait preuve de bien d'autres habiletés : étant particulièrement sensibles à l'aspect sémantique du langage, leurs textes présentaient un degré de cohérence sémantique fort, un vocabulaire adapté, ou encore une syntaxe de phrase correcte. Ces apprentis-scripteurs révélaient aussi avoir des compétences relevant de la morphosyntaxe, notamment celles qui permettent de renforcer leurs compétences en sémantique, avec peu de difficultés en terme d'organisation de leur production.

Cette dernière fait partie intégrante du point de vue pragmatique, qui pose le plus de problèmes aux collégiens que nous avons rencontrés. Ne nions pas en effet leurs difficultés à rendre compte d'un type d'écrit adapté à la situation d'énonciation qu'ils savent pourtant respecter, à produire l'effet recherché ou demandé par un sujet de rédaction.

L'étude que j'ai réalisée l'année dernière m'a donc beaucoup appris sur les pratiques scripturales des 15-18 ans², offrant de nombreuses possibilités d'ouverture du fait de la richesse des entretiens que nous avons recueillis auprès de ce public. Toujours dans la perspective d'une didactique de la production d'écrits en français, j'avais alors émis l'idée de m'intéresser au passage à l'écriture, qui est le problème que les élèves pointaient le plus souvent du doigt, expliquant qu'ils préféreraient par exemple écrire la suite d'un texte plutôt que devoir être les auteurs des premiers mots. L'idée d'un atelier d'écriture se dessinait alors.

C'est auprès d'élèves de CAP que j'ai voulu construire ce projet, étudier avec eux l'écriture me semblant être une orientation cohérente vis-à-vis de ce premier mémoire. Cette population de lycéens dits « décrocheurs » suscite un certain intérêt pour la didactique du français et en particulier de la production écrite puisqu'ils portent l'étiquette des plus « faibles » dans ce domaine, intérêt que je partage alors.

Le travail mené cette année a donc un objectif double : explorer le rapport à l'écriture et la compétence scripturale des élèves de CAP, afin de vérifier un certain nombre d'hypothèses, touchant notamment à leurs représentations de l'écrit du fait de leur réticence à s'engager dans ces activités, et envisager des pistes didactiques spécifiques en expérimentant un dispositif particulier : l'atelier d'écriture. Se pourrait-il que le contexte de l'atelier d'écriture, différent du cadre scolaire habituel, les aide à mettre la main à la plume ? A

² Projet au cœur de la recherche Cluster 12 entreprise par le laboratoire LIDILEM

dépasser leur peur d'écrire ? A révéler des blocages pour mieux les dégager ? A développer leur compétence scripturale ? A révéler leur désir d'écrire ?

M. Dabène (monsieur.orange.fr) révèle que les scripteurs connaissent « des tensions et des contradictions entre des pôles positifs (maîtrise du temps de production, préservation du territoire, etc.) et des pôles négatifs (non maîtrise de la réception, exposition au jugement d'autrui, etc.) qui s'ajoutent à la représentation dominante de l'écriture comme domaine "réservé", elle-même souvent contradictoire avec des pratiques qui peuvent être fréquentes et diversifiées sans être reconnues comme des pratiques véritables d'écriture ». M. Dabène regroupe alors ces tensions sous le terme d'insécurité scripturale.

L'objet de ce mémoire est de répondre aux différentes questions qui gravitent autour de ce dernier terme par l'analyse du déroulement et de l'impact des ateliers d'écriture sur les apprentis-scripteurs. Les interrogations que je soulève dans ce travail convergent autour de la problématique suivante : les ateliers d'écriture peuvent-ils favoriser la reconstruction de l'image des élèves de CAP comme scripteur ? On peut alors se demander : Quel est le poids de ce dispositif sur les représentations des élèves ? Permettent-ils de pouvoir modifier ces dernières et de s'en appuyer pour favoriser le développement de la compétence scripturale ? Pourraient-ils être un outil pour lutter contre l'insécurité scripturale ?

Notre objectif est également, par le développement d'une réflexion autour des compétences que l'on aura pu développer par et dans les ateliers d'écriture auprès des élèves de CAP, de permettre à ces apprenants en marge de l'écriture de renouer avec cette dernière du fait du soutien qu'apporte ce genre de dispositif.

Compte tenu que les élèves de CAP semblent être un public mal connu, comme peut le montrer le petit nombre de recherches qui ont été menées auprès d'eux ainsi que les discours de l'opinion publique, il paraît fondamental de consacrer la première partie théorique de ce mémoire à la présentation de ce public. Ce sera l'occasion d'adopter tout d'abord un regard global sur l'écriture chez les adolescents, évoquant ainsi leurs compétences et leurs lacunes ; puis de recentrer notre intérêt sur ce public, sur la formation spécifique qui lui est proposée.

La méthodologie de l'enquête et la présentation du dispositif composeront la deuxième partie de ce travail. Nous replacerons l'étude dans son contexte, et présenterons plus spécifiquement la population et le protocole utilisé.

La troisième partie de ce mémoire rendra compte des résultats obtenus à la suite de l'analyse. Cette dernière sera alors largement orientée sur les représentations, les questions d'identité de scripteur et de confiance en soi, ou plutôt de confiance en son pouvoir et ses qualités d'écrivain : dans quelle mesure et de quelle manière les ateliers d'écriture peuvent-ils débloquent l'écriture de ces lycéens ? Les amènent-ils à s'engager dans l'écrit ? A les aider à reconstruire leur image de scripteur ?

Par la mise en place d'un atelier d'écriture auprès des élèves, un des objectifs aurait en effet été de mettre en avant l'enjeu pour l'individu de cette construction du scripteur, ou plutôt de sa reconstruction puisqu'il s'essaie à l'écriture depuis plusieurs années déjà. Dans cette optique, il s'agit de faire comprendre aux apprenants que « l'écriture, une fois qu'on a franchi le seuil, est une expérience susceptible de transformer celui qui écrit, de l'aider à penser, à se construire comme sujet singulier » (Penloup et al. 2000 : 217).

*– Première partie – Aspects
théoriques : définition des concepts
et notions clés*

1. L'écriture chez les adolescents

1.1. Compétences et lacunes des 15-18 ans

1.1.1. Discours officiels : les attentes du Ministère de l'Éducation Nationale pour la maîtrise de la langue écrite

S'informer sur les discours officiels émis par différentes institutions permet clairement de cadrer ce travail, et de mettre en avant le fait que la maîtrise de la langue française a mobilisé l'intérêt de spécialistes de différents horizons puisqu'elle représente un enjeu important pour chaque citoyen, permettant d'accéder à l'égalité et la liberté. C'est ainsi que chercheurs et didacticiens bien sûr, en passant par les premiers acteurs de l'enseignement réunis par le MEN, mais aussi d'autres organismes - paraissant de prime abord plutôt éloignés de ce sujet - comme le Ministère de la défense qui réalise des bilans via la JAPD³, ou encore l'OCDE⁴ incluant le PISA⁵, évaluent la maîtrise de la langue par nos jeunes élèves. Malgré l'implication de ces organismes, qui permettent parfois d'établir des comparaisons entre les apprenants à l'échelle internationale, notre principal point d'appui sera ici l'institution scolaire : celle-ci a en effet un tel poids qu'il n'est pas inutile de la considérer à notre tour comme point de référence puisqu'elle se veut être LA référence nationale.

Le MEN est en effet à l'origine de l'organisation scolaire et de la transmission des savoirs bien sûr, mais il pèse aussi sur les pratiques quotidiennes des élèves, qui parfois peuvent en être bousculées. R. Guibert va dans ce sens pour préciser que « le hiérarchique y imprime même parfois brutalement sa marque : il peut corriger, faire refaire, abusant souvent du « crayon rouge », sans expliquer les motifs de ses modifications, de ses corrections : souvent parce qu'il ne sait pas lui-même pourquoi il préfère une formulation à une autre : tic de langage, poids des traditions, hypercorrection, autoritarisme, prudence politique. Face à de telles corrections, jugées plus ou moins justifiées, les auteurs souffrent alors de ne pas comprendre » (Guibert, 2003 : 48).

³ Journée d'Appel de Préparation à la Défense

⁴ Organisation de Coopération et de Développement Économique

⁵ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

Notons que les élèves et les professeurs n'ont pas les mêmes objectifs à l'écrit. Les priorités des apprenants se réunissent autour de la communication, du sens de leur production, envisageant l'écriture en termes d'« inspiration » (Penloup et al., 2000). A l'opposé, les enseignants mettent un point d'honneur à amener les scripteurs à se rapprocher de la norme : « on ne peut parler de langue sans se confronter au problème de la norme et de la variation » explique C.Delarue-Breton (2007 : 40), qui relève parallèlement le terme de « convention » dans le document d'accompagnement des programmes de 2006. Pourtant, le CECR⁶ ou le Socle commun de connaissances et de compétences⁷ accordent à la langue un statut qui conviendrait à priori autant aux enseignants qu'aux élèves, replaçant la communication au cœur de l'appropriation des savoirs, considérant la langue comme vecteur de savoir, outil d'apprentissage-enseignement : « Effectivement, elle est à la fois l'étude, le support et l'objectif des apprentissages, dans le but d'amener les élèves à pouvoir s'exprimer et agir en société ». Mais les enseignants ont du mal à se détacher de la norme puisqu'elle leur sert clairement de référence, et tentent souvent de répondre aux attentes du MEN par cette voie unique.

Je ne me lancerai pas cette année encore à mettre en évidence le pouvoir de stigmatisation qu'entraînent ces discours, me contentant de rappeler simplement qu'un paradoxe sous-tend l'inculcation des savoirs, avec une école « à la fois émancipatrice, puisqu'elle doit permettre d'accéder à la culture scolaire, et stigmatisatrice, car elle produit des classements et pointe du doigt ceux qui ne sont pas conformes » (Raynal, 2007 : 6). Il me semble important en effet de rappeler cela, car, pour l'institution scolaire, maîtrise de la langue rime avec maîtrise de la langue scolaire, normée. Adami dénonce cette confusion (2007 : 34) : « maîtrise de la langue signifie autre chose : il s'agit en fait de la maîtrise du français scolaire ou de « la variété sociale scripturale scolaire » comme la définit Lahire (1993) ».

Or, il faut bien retenir cet imbroglio puisqu'il est nécessaire d'accorder une définition claire de la maîtrise du français dès lors que cette dernière est placée dans les apprentissages fondamentaux, et fait notamment partie des sept compétences du Socle commun de

⁶ Cadre Européen Commun de Référence

⁷ Issu de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, dont l'objectif prioritaire est d'assurer la réussite, l'égalité des chances et des perspectives d'avenir professionnel pour tous les élèves.

connaissances et de compétences à intégrer avant la sortie du collège. Il est donc important de comprendre le contexte dans lequel les compétences des élèves sont évaluées pour mieux les cerner, compléter nos connaissances à ce sujet, et remédier à leurs lacunes.

Afin de saisir où se situent les qualités et difficultés scripturales des adolescents, commençons par définir brièvement les savoirs qu'ils doivent avoir intégrés à la fin du collège dans le domaine de l'expression écrite. Effectivement, s'intéresser à la classe de 3^{ème} est judicieux puisque « le collège est le niveau d'enseignement le plus élevé commun à tous les élèves » comme le précise le MEN sur son site internet (Programmes et accompagnements : 160), mais aussi parce que c'est le moment de leur premier diplôme avec le brevet⁸. Celui-ci est délivré en fonction des résultats obtenus en cours de 3^{ème}, et d'examens écrits à la fin de cette année, axés sur trois disciplines : le français, les mathématiques et l'histoire-géographie-éducation civique.

Définissons alors l'épreuve de français pour comprendre les attentes du MEN en fin de scolarité obligatoire. Elle est composée d'une dictée d'une quinzaine de minutes (sur 5 points), d'une réécriture évaluant souvent la maîtrise des temps et des conjugaisons (5 points), de questions à partir d'un texte que les élèves doivent soumettre à une lecture analytique, et finalement d'une rédaction (15 points) à réaliser en 1h30. Cette dernière, toujours très liée au texte support, consistant par exemple à en écrire la suite, est alors souvent l'occasion de demander aux élèves de s'essayer à la narration et à l'argumentation, largement travaillées en 3^{ème}.

L'épreuve de français demande donc de mettre en œuvre différents savoirs, que l'Académie de Créteil (Fiches de révisions pour le brevet) réunit autour des points suivant : l'emploi et la valeur des temps ; les registres, les genres et formes de discours (avec la narration à l'honneur, et un accent fort sur l'argumentation dès le début de la 3^{ème}) ; les points de vue ; les figures de styles ; l'orthographe ; la modalisation (expression de la subjectivité) ; les connecteurs logiques ; et l'analyse de la phrase.

Les programmes déclinés par le MEN stipulent qu'on attend également des apprentis-scripteurs qu'ils maîtrisent syntaxe, lexicque, et qu'ils organisent leurs idées de manière cohérente, mettant toutes leurs compétences à écrire un texte en accord avec la situation d'énonciation. Le MEN pose alors deux objectifs principaux à atteindre dans l'écriture, à

⁸ Diplôme national du brevet

savoir « perfectionner l'écriture de textes narratifs complexes » et « maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle » (MEN, Programme et accompagnements : 163).

Il semblerait que ces objectifs soient atteints puisque le MEN (Diplôme national du brevet) indique un taux de réussite des collégiens au brevet de 82,6% sur l'ensemble des épreuves en 2009, résultats meilleurs que l'année précédente. Étonnamment, aucun compte-rendu, tels que les rapports du jury pour les concours de l'enseignement par exemple, n'accompagne ces chiffres, tandis que les discours officiels déplorent régulièrement les lacunes des apprentis-scripteurs, qui ont pourtant des notes satisfaisantes au DNB. On en vient à se demander s'ils ont revu leurs exigences pour adapter les épreuves au niveau des élèves, ou s'ils estiment que leur réussite doit approcher les 100%. On peut en tout cas penser que cela vient notamment du fait que les élèves ont développé des compétences larges, par exemple de compréhension de texte, de rédaction de réponse, de schémas intégrés, mais que seule est pointée du doigt leur difficulté à se rapprocher de la norme. En effet, il revient souvent dans les discours institutionnels que norme et écrit sont intimement liés, rejetant à ce titre les productions des élèves aux plus bas niveaux.

C'est pourquoi, dans une perspective didactique, il est nécessaire de proposer un autre point de vue pour apprécier l'écrit. Pour cela nous nous référerons aux travaux de M. Dabène (1991) qui permettent une vision plus globale de l'écrit qu'il décline en quatre propriétés :

- linguistique bien sûr puisqu'il s'agit d'avoir des connaissances d'ordre syntaxique, orthographique, morphologique, etc. ;
- matérielle puisque écrire repose sur un acte physique ;
- sociologique et anthropologique en considérant également l'écrit comme une trace (de l'histoire par exemple) ;
- psychologique puisqu'il soulève des représentations, sachant que dans toute activité d'écriture se crée un rapport à l'écrit, largement influencé par les représentations véhiculées par l'école.

C'est alors que M. Dabène finalise sa réflexion autour de la notion de compétence scripturale, qui prend en compte les liens qui se tissent entre l'apprenti-scripteur et l'écrit pour découvrir d'autres compétences et gommer des difficultés. La compétence scripturale « permet en ce sens d'éviter à la fois l'écueil du catastrophisme et du populisme » (Leclercq, 2000, citée par Frier 2008).

1.1.2. Compétence scripturale : la prise en compte des représentations

1.1.2.1. Définition de la compétence scripturale

La compétence scripturale étant au cœur de mon mémoire de M1, je ne fais ici que quelques rappels pour montrer l'importance d'envisager l'appréhension de l'écrit par les élèves autour de cette approche socio-pragmatique que recouvre la « compétence scripturale ». Si celle-ci m'intéresse tant, c'est parce que les trois mots-clés autour desquels elle s'articule me semblent nécessaires pour penser l'écrit : savoirs, savoir-faire, représentations.

Selon M. Dabène (1987 : 39, cité par Frier 2008), la compétence scripturale articule donc respectivement les aptitudes et les connaissances en langue écrite⁹, les pratiques du scripteur, et l'enjeu affectif que représente l'écrit.

Ce concept permet ainsi une prise en compte des élèves, qui n'apparaît pas toujours clairement dans les discours officiels que nous venons d'explorer dans la mesure où ces derniers visent plus les performances que les compétences.

Compétence langagière spécifique, autonome et indépendante de la compétence orale puisque l'écrit n'est pas une simple mise sur papier de l'oral, la compétence scripturale permet de considérer l'écrit en cours d'appropriation, en construction. Construction que chaque « passeur de savoir(s) » doit prendre en compte : chaque élève possède des compétences, il s'est déjà essayé à l'écrit pendant de nombreuses années, et en a tiré des conclusions, des schémas, des savoirs et savoir-faire. Les représentations qui naissent alors peuvent souvent être floues ou erronées dans l'esprit des apprentis-scripteurs, ceux-ci ne retenant souvent que la complexité de l'écrit, et leurs lacunes dans ce domaine. Aussi est-il crucial d'être éclairé sur le rapport que les 15-18 ans entretiennent avec l'écrit.

⁹ Tant au niveau « linguistique et sémiotique que pragmatique et sociologique (ou socio-pragmatique, référant aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée) » (Frier, 2008).

1.1.2.2. Rapport à et représentations de l'écriture

Je l'écrivais précédemment, étudier les représentations de l'écriture est nécessaire, ce dont on se rend d'autant plus compte si l'on reprend certaines idées du constructivisme à ce sujet : elles peuvent devenir des obstacles à l'appropriation des savoirs. Il s'agit donc de les faire fructifier, de les faire évoluer. Travail sûrement difficile à effectuer du fait du rapport à l'écrit bien ancré qu'entretiennent les élèves : il se développe dès les premières découvertes de l'environnement scriptural en contexte familial, la famille ayant déjà elle-même des représentations qu'elle véhicule, comme a pu notamment montrer C. Frier (2008) en évoquant les pratiques domestiques.

Ainsi que le souligne N. Biagioli-Bilous, le désir de prendre en compte les représentations a aujourd'hui gagné du terrain dans le champ de la didactique : « sans aller jusqu'à les positiver, on ne diabolise plus les représentations. On les admet, on s'en sert, et les didacticiens des sciences partent des représentations existantes chez les apprenants pour faire construire les concepts » (1999 : 9). Pour intégrer ce travail sur les représentations à la transmission des savoirs, les chercheurs, avec notamment M.-C. Penloup, suggèrent au corps enseignant d'adopter une réflexion centrée sur l'individu afin de s'interroger sur le « rapport à l'écriture » dans lequel tout scripteur est inscrit, consciemment ou non.

Le rapport à l'écrit dans lequel se trouvent les apprenants semble se construire principalement autour de la communication. Effectivement, M.-C. Penloup cite C. Vargas pour expliquer que « le rapport fondamental de l'enfant au langage est sémantique (dire le monde, s'exprimer) et pragmatique (agir sur l'autre, se situer, etc.) : le jeune enfant est immergé dans la relation sémantico-pragmatique au langage » (2007 : 83). Or, il est confronté à la formalité et à la « normalité » imposées en contexte scolaire, où l'écrit est régi par un grand nombre de règles que l'élève ne maîtrise pas toujours, si bien qu'il voit son intérêt pour l'écriture s'ébranler et les difficultés augmenter.

Par conséquent, il n'est pas rare que les apprenants voient les activités d'écriture comme une corvée. Ils en parlent « en terme de chemin à parcourir, voire d'aventure à vivre, souvent caractérisée comme difficile ou périlleuse et à laquelle on ne se résout pas sans difficultés » (Penloup et al., 2000 : 24). Néanmoins, ils confèrent des idées positives à l'écrit. Ils sont donc « tiraillés » par les contradictions, comme le soulignent M.-C. Penloup ou M.

Dabène, ce dernier explicitant l'émergence, l'origine de ce qu'il appelle l'« ambivalence du scripteur » : l'apprenant serait « attiré par les pôles positifs de l'écriture (expression de soi, refuge, distinction) et repoussé, dans le même temps, par les pôles négatifs (exposition de soi, non-contrôle de la réception, banalisation) » (Dabène 1987, cité par Penloup et al, 2000 : 35). Cette liste de pôles négatifs bloquant les élèves dans l'écriture englobe également le fait que les élèves ont peur d'afficher leurs lacunes et subissent une sorte de « phase de flottement », comme la nomme M.-C. Penloup, suivie d'une prise « brutale » de la plume.

La notion « d'étapes à franchir » revient couramment dans la bouche des apprentis-scripteurs. A. Jorro dégage alors de leurs discours trois phases qui rejoignent celles de M.-C. Penloup (2004) :

- « la phase de séparation » pendant laquelle les scripteurs vivent l'angoisse de la page blanche, qui correspond à une « valse-hésitation » qui traduit les tiraillements provoqués par le passage à l'écriture ».
- « la phase du seuil » « qui consiste à basculer dans l'écriture, à vivre un bouillonnement langagier, à chercher le mot juste, l'expression précise puis, à raturer », à coucher les premiers mots sur la page.
- « la phase d'agrégation » qui « marque l'issue du processus d'écriture » (Jorro, 2002 : 2).

A chacune de ces étapes, le sujet a une certaine peur au ventre : tout d'abord celle de ne pas arriver à écrire quoi que ce soit, puis de ne pas réussir à exprimer ce qu'il veut, et finalement la peur du jugement de sa production finale.

Les apprenants se retrouvent ainsi dans une spirale d'incertitudes, qui correspondrait à l'« insécurité scripturale » développée par M. Dabène. Certains élèves en viennent à rejeter, à éviter ce type d'activité et les situations qui supposent l'écriture. On comprend alors l'enjeu identitaire que revêt l'écrit, M.-C. Penloup et al. (2000) suggérant qu'il s'agit, en influant sur les représentations, d'amener l'apprenant à se sentir devenir (un autre) scripteur, un « sujet singulier » (: 217).

1.1.3. Jeunes en difficultés à l'écrit et insécurité scripturale

1.1.3.1. L'insécurité scripturale

Envie, peur, besoin, frustration, voici des sentiments souvent ressentis par les apprentis-scripteurs. On peut entendre par là qu'ils ont compris la complexité de l'écrit, qui repose sur de nombreuses compétences et entretient un fort rapport à la norme qu'ils ne connaissent pas toujours. Un paradoxe se crée alors chez ces élèves : ils sont conscients qu'on leur demande à la fois de respecter la norme, et de s'affirmer en tant que scripteur en proposant des productions différentes de celles de leurs collègues ; telles sont les exigences auxquelles ils se heurtent. Si le deuxième point leur paraît plus facile d'accès puisqu'ils sont « constamment à la recherche d'une liberté individuelle » (Dabène, 1991 : 14), ils ont plus de difficultés à respecter les conditions ritualisées qu'impose l'écrit. M. Dabène explique à ce sujet que « l'écriture impose des modèles graphiques, syntaxiques, textuels, qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de sa compétence à les maîtriser » (1991 : 14). C'est pourtant l'aspect formel qui l'emporte sur les représentations des apprenants : sachant que leurs enseignants corrigent leurs productions de façon formelle, ils exercent leur « métier d'élève » (Frier, 2010 : 46) en tentant de répondre à ces injonctions, négligeant l'aspect communicationnel dans leurs écrits. L'idée de perte d'équilibre entre les différentes composantes de l'écriture revient encore, les difficultés qui lui incombent s'accroissent. C'est donc surtout au domaine des représentations que M. Dabène relie la notion d'insécurité scripturale. Il est d'autant plus difficile de l'atténuer que chaque scripteur a son propre rapport à l'écrit, d'où l'idée de M. Dabène que « l'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations » (1991 : 17).

1.1.3.2. Les difficultés de l'écriture

Après de nombreuses années à recevoir des savoirs scolaires, les adolescents ont mis en place des pratiques d'écriture qu'il est intéressant d'observer. On pourrait en effet penser qu'ils aient réussi à accumuler de nombreuses compétences et que toutes sont maîtrisées. Pourtant, au vu de leurs résultats délivrés par le MEN, nous faisons chaque année le constat que des difficultés persistent.

Lorsqu'on évalue un écrit, beaucoup de paramètres rentrent en jeu, puisque écrire demande de mobiliser différentes aptitudes et accepte peu de variations comme nous l'avons précisé précédemment. Il paraît ainsi difficile, pour les professeurs, de travailler toutes les

entrées de l'écrit à la fois. C'est pourquoi, ces dernières années, un courant didactique, sur lequel a soufflé un vent de constructivisme puisque très axé sur l'élève lors de l'apprentissage, propose de s'appuyer sur les éléments exploitables de leur « déjà-là », rejoignant ainsi l'hypothèse de M.-C. Penloup (2007 : 7) : « certains apprenants ont des « ressources » ignorées par l'institution scolaire, qu'elle gagnerait pourtant à prendre en compte ». Cette approche est intéressante, notamment parce qu'elle permet de penser dans le sens de la pédagogie différenciée pour favoriser l'accès aux savoirs à tous. Adoptant la même idée, les politiques éducatives présentent pourtant un paradoxe : on désire amener les élèves à l'égalité des chances par la maîtrise de la langue - ambition tellement forte que l'on en oublie les compétences impliquées - au nom de la primauté du rapport à la norme. M.-C. Penloup et al. (2000 : 1) soulèvent également cette faille dans le raisonnement : « L'écrit est présenté comme un élément tellement central de la vie sociale dans nos sociétés que ceux qui ne le maîtrisent pas seraient inmanquablement stigmatisés ». L'écrit serait donc comme une épée de Damoclès au-dessus de la tête des élèves dans laquelle les mots « écrits », « évaluations » riment souvent avec « peur » : peur du jugement affirme J. Lafont (1999 : 27), peur d'être mal compris puisqu'ils ne peuvent s'expliquer en face à face avec leur interlocuteur et ainsi peur de mal s'exprimer. Cette appréhension occupe indéniablement une place majeure dans les difficultés des élèves et fait partie intégrante de l'insécurité scripturale développée par M. Dabène.

1.1.3.3. Les difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs

Lutter contre les tensions qu'englobe l'insécurité scripturale, et contre la stigmatisation engendrée par les institutions par la même occasion, passe alors nécessairement par la reconnaissance d'un certain degré de maîtrise chez les apprenants, la prise en considération de leurs « ressources ignorées ». Car si les élèves ne savent pas mobiliser les compétences demandées, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils n'en ont pas. En effet, il y a des problèmes d'appréciation des compétences des élèves : ils ne présentent pas forcément des difficultés en maîtrise de la langue, mais plutôt en maîtrise de la langue scolaire du fait de son fort rapport à la norme, tout écart à celle-ci étant sanctionné au nom de la rentabilité de la langue écrite. Pourtant les enseignants ne peuvent nier la langue des élèves, celle-ci devant servir de support aux apprentissages, dans le but de partir des connaissances des apprenants, pour les amener à évoluer dans le sens de la langue scolaire. On comprend quel enjeu représente la maîtrise de la langue comme outil d'apprentissage-enseignement.

De même que M.-C. Penloup, tentons de mettre à jour ce que l'on sait sur les compétences des scripteurs de 15-18 ans : pour intervenir sur l'écriture d'apprentis-scripteurs qui ont reçu des savoirs scolaires pendant plus de dix ans, il faut comprendre les étapes par lesquelles ils sont passés, « série d'étapes, depuis l'enfance, plus ou moins réussies, plus ou moins bien vécues, qui ont inévitablement des effets plus tardifs » (Penloup et al., 2000 : 17). Au vu de leur avancée dans le système scolaire, on peut penser que les 15-18 ans en sont à ressentir ces effets.

Pour tenter de les mettre en évidence, appuyons-nous notamment sur la brochure réalisée par le Groupe de travail et d'impulsion et le Groupe « Lutte contre l'illettrisme » (2008). Cette publication, dont le directeur est Alain Boissinot¹⁰, présente quelques résultats issus de recherches quantitatives. Les auteurs se reposent notamment sur les chiffres relevés lors de JAPD durant l'année 2006, par lesquels le Ministère de la Défense tend vers un de ses objectifs : la lutte contre l'illettrisme et l'exclusion qu'il peut engendrer. On constate alors chez les jeunes d'environ 17 ans, des lacunes en compréhension écrite : « une insuffisante automaticité de la lecture », « la pauvreté des connaissances lexicales », ainsi qu' « une pratique défailante des traitements complexes requis pour la compréhension d'un document » sont dénoncées (2008 : 3). Par ailleurs, A. Boissinot et al. délivrent des pourcentages de la JAPD : 80% des jeunes ayant effectué leur JAPD en 2006 seraient des lecteurs efficaces, laissant tout de même au bord de la route vers la compréhension écrite 20% de jeunes, dont 4,8% ont été déclarés comme présentant de sérieuses lacunes dans ce domaine.

Alors qu'on ne doute pas des difficultés qu'éprouvent les jeunes en compréhension du français, il n'est pas aisé de trouver des informations plus ciblées sur la production écrite : nous l'avons dit, les bilans des évaluations nationales telles que le DNB sont inexistantes ou difficiles d'accès, et par ailleurs, les enquêtes menées par exemple par l'OCDE semblent confondre compréhension écrite et production.

Appuyons-nous alors encore sur A. Boissinot et al. (2008 : 19) qui signalent plusieurs points importants en matière de production écrite :

- les élèves ne comprennent pas toujours la consigne, il incombe donc au professeur de la clarifier

¹⁰ Egalement recteur de l'Académie de Versailles

- ils ont l'angoisse de la page blanche devant laquelle ils sont "en panne" d'inspiration,
- à la différence des « bons » élèves, ils n'assimilent que faiblement les modèles, pourtant nécessaires à la rédaction,
- ils ont des difficultés lors de la relecture, réécriture et sautent ainsi souvent cette étape
- ils commettent des erreurs car ils ont intégré des règles erronées (« Pour exemple, un élève dit qu'il a écrit les chaisent « parce que c'est au pluriel »... » (: 20)).

A. Boissinot et al. établissent également une liste d'erreurs qui reviennent souvent dans les productions des scripteurs en difficultés, relevant de la correspondance graphème-phonème, de l'orthographe lexicale, des « confusions homophoniques lexicales ([...]) ou grammaticales », des accords grammaticaux, des « temps verbaux et leurs conjugaisons », la ponctuation et finalement la syntaxe.

Bien que les résultats de mon M1 ne soient pas généralisables, ils peuvent néanmoins venir à la fois corroborer et compléter, en la nuancant légèrement, l'analyse réalisée par A. Boissinot et al. En effet, il est intéressant de développer nos résultats, évoqués en introduction, puisqu'ils mettent en évidence les mêmes lacunes mais permettent également de mettre à jour des compétences et des savoir-faire avérés. Afin de les approcher, nous avons travaillé l'an passé sur un corpus de productions écrites « authentiques ». Notons alors que la méthodologie utilisée pour mon M1 diffère de celle utilisée par les enquêtes des organismes officiels, ceux-ci ayant en majorité recours à des tests qui introduisent un grand nombre de biais (dont le plus important est peut-être la situation même de test qui génère un certain degré d'insécurité scripturale).

Ainsi les scripteurs rencontrés en 2008-2009 présentent de bonnes aptitudes concernant les systèmes et valeurs des temps, ou encore la syntaxe au niveau phrastique, mais leur réussite en matière de morphosyntaxe chute considérablement du fait de leurs lacunes en orthographe et conjugaison. Pourtant, ils sont conscients que ce sont des points très sensibles lors de l'évaluation de leurs productions.

En effet, de manière générale, pour ces collégiens, bien écrire, c'est d'abord ne pas faire de fautes, mais aussi avoir de bonnes idées que l'on développe, argumenter et s'appliquer à utiliser un bon vocabulaire. Cela suggère que pour eux, c'est le pôle sémantique qui prime dans l'acte d'écriture. Par conséquent, parmi les compétences qu'ils maîtrisent le mieux, celles qui sont au service du sens sont très présentes : leurs phrases sont rarement agrammaticales, la cohérence sémantique se voit attribuer un pourcentage de réussite de 73%, et le vocabulaire et le registre de langue sont ce qu'ils maîtrisent le mieux (91% de réussite).

Contrairement au point de vue sémantique, les collégiens ont des lacunes dans le domaine de la pragmatique, qui englobe l'adéquation du type de texte à la situation d'énonciation et qui renvoie donc aux difficultés des élèves avec le genre « lettre ». Ces analyses amènent ainsi à relativiser le « rapport sémantico-pragmatique au langage » que Vargas confère aux élèves, puisqu'ils paraissent s'intéresser particulièrement et seulement au sens. En réalité, bien que les apprenants s'appliquent à prendre en compte la situation d'énonciation et à faire passer leur point de vue, il leur est difficile de produire l'effet recherché, mais aussi de guider le lecteur (compétence la moins acquise avec seulement 32% de réussite) à l'aide de connecteurs textuels. Notons que ces lacunes sont parfois compensées par leur habileté à organiser leur production.

Les élèves à la sortie du collège ont donc des compétences écrites en pleine construction, certaines étant complètement acquises tandis que d'autres mériteraient d'être encore travaillées. Il s'agit de poursuivre l'accompagnement de leur construction en tant que scripteur, ce qui n'est pas toujours évident selon leur orientation post-collège.

1.2. Le cas du lycée d'enseignement professionnel

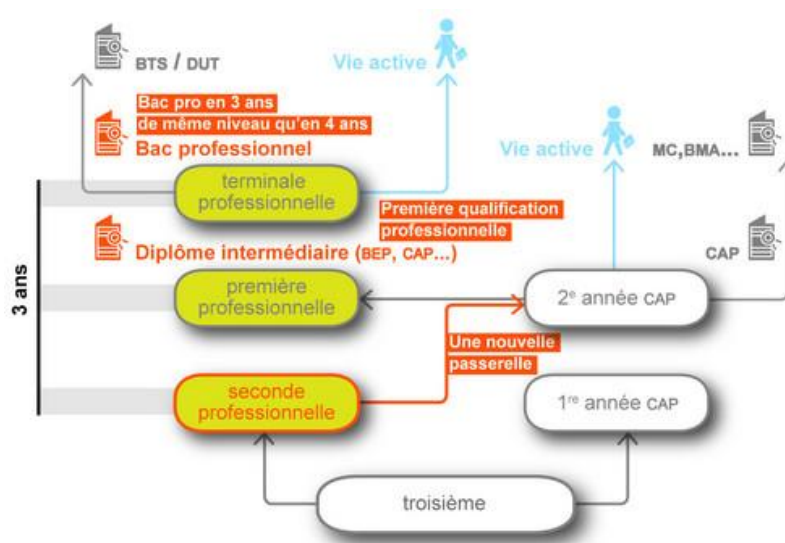
La partie théorique de ce mémoire ne peut se passer de présenter le public sur lequel il s'appuie. Tout d'abord, cela a orienté mes lectures, et par conséquent la partie théorique. Ensuite, il a également influencé mes recherches au cours de toute cette année : dans les choix méthodologiques, le dispositif à mettre en place, les approches possibles à réaliser. Et enfin, il semble être un public encore mal connu, les lycées professionnels (LP) étant parfois qualifiés comme le recours de la « dernière » chance, chance d'accéder à la maîtrise de la langue.

1.2.1. Le lycée d'enseignement professionnel : quelle formation ?

Il paraît important de se poser cette question, notamment parce que l'année 2009 marque un changement dans la formation professionnelle comme l'indique le MEN (voie professionnelle). Effectivement, des discussions autour de ce sujet ont traversé l'institution scolaire afin d'optimiser la formation qui propose quelques deux cents spécialités, mais surtout de donner la possibilité aux élèves d'obtenir des diplômes plus valorisants et reconnus, cela pour « élever le niveau de qualification des jeunes et pour limiter les sorties précoces du système éducatif » (MEN, voie professionnelle). C'est alors qu'avec l'obtention d'un baccalauréat professionnel, les élèves pourront directement prétendre à un emploi, ou continuer en section de technicien supérieur (S.T.S.).

Dès cette année, le MEN a mis en place ce qu'il nomme « la rénovation de la voie professionnelle ». Le schéma suivant, issu du site du MEN (voie professionnelle) permet un premier aperçu de la formation proposée :

La rénovation de la voie professionnelle : points à retenir



On constate que plusieurs possibilités s'offrent aux élèves intégrant les filières professionnelles après la 3^{ème}. Ils peuvent toujours accéder à des classes pour préparer le CAP en deux ans, diplôme qui permet de rentrer rapidement dans la vie active après le LP ou Lycée Professionnel Agricole s'ils obtiennent le Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole (CAPA). Ils ont également le choix, depuis cette année, d'entrer en 2^{nde} professionnelle, classe qui permet à la fois l'ouverture d'une passerelle supplémentaire dans le LP et l'orientation vers le baccalauréat professionnel. Ce dernier cas de figure permet d'obtenir ledit titre en trois ans au lieu de quatre (« comme tous les autres bacs »), et comprend « une certification intermédiaire » (mais non injonctive) correspondant parfois au C.A.P. ou au « B.E.P. rénové » (MEN, voie professionnelle). Notons à ce sujet que les parcours B.E.P. disparaissent pour la plupart des filières, et feront l'objet d'un remaniement dans un deuxième temps.

L'emploi du temps des lycéens se partage entre les travaux pratiques « en atelier, en laboratoire ou sur un chantier » (MEN, voie professionnelle) avec également quelques 22 semaines de stages et une longue liste d'enseignements généraux (français, histoire-géographie, éducation civique, mathématiques, langue vivante, éducation physique et sportive, éducation artistique, voire physique-chimie ou LV2), le MEN est pourtant conscient que les élèves de ces établissements sont souvent désintéressés par les études. Un des objectifs forts est donc de « renforcer la professionnalisation » et d'amener chaque lycéen à « être opérationnel sur le marché du travail » une fois le diplôme en poche. Il est vrai qu'il est important de donner un objectif clair à chacun et rapidement accessible puisque ces jeunes « ont souvent suivi des parcours très diversifiés et parfois chaotiques » écrivent A. Boissinot et al. (2008 : 11).

Ces auteurs précisent alors que les jeunes arrivent en LP à la suite de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) ou de 3^{ème} d'insertion du fait de leurs difficultés ; de Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance (CIPPA) pour ceux qui étaient sortis du système scolaire et souhaitent y revenir, ou de classes telles les Classes d'Initiation (CLIN), Classes d'Accueil (CLA) pour le 2nd degré pour les élèves arrivés en France plus tardivement. F. Mottot ajoute que « les élèves de troisième les plus fragiles seraient massivement envoyés vers les CAP », et que « un élève sur trois rejoint la voie professionnelle à l'issue du collège »¹¹ (2010 : 29). Les LP connaissent donc des élèves très

¹¹ Chiffres relevés dans l'étude de l'Insee « Données sociales »

différents, avec des savoirs très hétérogènes mais souvent trop peu maîtrisés par rapport à la somme de leurs difficultés. La rénovation de la voie professionnelle a alors fait débat au sein du corps enseignants, qui voit en elle un avantage puisqu'elle correspond à « un aboutissement pour les bons éléments. En revanche, pour les élèves qui ont des difficultés, faire en trois ans ce qu'on faisait en quatre paraît irréaliste. Cette réduction ne peut que favoriser le décrochage » (Carole Luyen, professeur en LP, citée par Mottot, 2010 : 28).

1.2.2. Les élèves de CAP : pratiques et besoins

LP va souvent de paire avec difficultés dans les fondamentaux, sur lesquels le MEN porte pourtant l'accent. « Cela est sûrement dû à trop d'échecs dans leur parcours scolaire et il est possible que cela s'aggrave par la suite en les conduisant progressivement sur la voie de l'illettrisme » (Boissinot et al. 2008 : 25). C'est pourquoi, si l'on en croit les dires des enseignants rapportés par A. Boissinot et al. (2008 : 8), les établissements désirent s'impliquer davantage dans la scolarité des élèves : « plus de 70% d'entre eux [42 LP participant à l'enquête] ont mis en place des dispositifs (Aide individualisée 49%, cours de soutien 44%, intervenants extérieurs 12%) ». Il est par exemple notifié sur le site du MEN (voie professionnelle) qu'on organise des rencontres entre les professeurs principaux, des conseillers d'orientation-psychologues et les apprenants ainsi que leurs parents s'ils l'acceptent. Ces « entretiens personnalisés d'orientation » permettraient de lutter « contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification », c'est pourquoi un « accompagnement personnalisé des élèves figure dans l'emploi du temps » (Mottot, 2010 : 26).

Les objectifs du MEN sont clairs pour ces lycéens : il faut les aider à entrer dans la vie active, avec un certain bagage. Mais il me semble que le flou reste présent quant à ce bagage qu'on veut inculquer aux élèves : avoir des savoirs pour intégrer la vie professionnelle est nécessaire, mais il ne faut pas oublier la vie sociale, qui demande encore d'avoir intégré des savoirs généraux tels que la maîtrise de la langue.

C'est pourquoi étudier les lacunes, mais aussi les réussites d'élèves de CAP, permettrait de faire le point sur ces apprenants qu'on pense reclus de la scolarité. On pourrait ainsi s'en inspirer pour les réconcilier avec la langue française : même si la compétence écrite « n'est pas reconnue comme une compétence professionnelle, elle est réduite à un savoir de base qui devrait être acquis une fois pour toutes à l'école » (Guibert, 2003 : 14).

L'enseignement propose aux élèves souvent dits « décrocheurs », une orientation professionnelle dès la classe de 4^{ème}. Notons alors que ceux qui choisissent au plus tôt une orientation professionnelle voient leurs heures de cours de français décroître chaque année, avec 4h seulement en 4^{ème} et 3^{ème} professionnelle contre 4h30 en 3^{ème} générale, pour finalement n'en avoir plus que 2 par semaine en CAP. Ne nous étonnons donc pas de voir que ces jeunes aient du mal à prendre la plume. Ainsi, nous pouvons nous interroger quant à la manière dont ces lycéens abordent l'écrit : quelles sont les tâches qu'ils doivent accomplir ? Mais aussi, comment les réalisent-ils ? Avec quel degré de réussite ? En bref, quels sont leurs besoins et pratiques à l'écrit ?

Il est important de répondre à ces questions, surtout si l'on en croit la liste des 17 000 jeunes considérés en grandes difficultés à l'écrit - notamment en lecture -, établie en 2006 par la Direction du Service National. D'après A. Boissinot et al. qui nous font part de ces chiffres dans leur rapport, la majorité seraient en LP (72%), souvent répartis dans les classes de CAP et BEP. Ces difficultés scolaires inquiètent, notamment par rapport à l'avenir professionnel de ces jeunes, qui ne sortent pas toujours des études avec un diplôme.

Ces mêmes auteurs déclarent que ce qui pêche chez ces adolescents, c'est la maîtrise de la langue. Notons que l'écrit est davantage travaillé en réception qu'en production. Cette approche est peut-être liée au fait que l'écriture est un enjeu d'enseignement délicat puisqu'il porte la trace d'une représentation forte, partagée par les élèves et les enseignants : savoir écrire est un don, cela ne s'apprend pas. Il paraît donc nécessaire de faire un point sur les pratiques d'enseignement de l'écriture que connaissent les élèves de CAP, afin de comprendre dans quel contexte naissent et/ou évoluent leurs difficultés. De manière générale, l'écrit est abordé de façon très normative, l'accent étant porté notamment sur la grammaire. A. Chartier précise alors que généralement, « il n'y a pas de place pour la fabrication du texte et l'écriture n'intervient que pour l'évaluation finale » (2008 : 48), malgré les recommandations des programmes du secondaire précise-t-il, qui suggère de rédiger différents écrits (en passant par le brouillon, les listes, etc.) correspondant à diverses situations d'énonciation.

Pour les classes de CAP, le MEN poursuit quatre finalités autour desquelles s'articule l'enseignement du français : « se construire », « s'insérer dans un groupe de pairs », « s'insérer dans l'univers professionnel », « s'insérer dans la Cité » (B.O. 2002). En accord avec ces finalités, l'enseignant de LP doit alors proposer à ses élèves de produire des textes fonctionnels comme les C.V., lettres de motivation ou rapport de stage, mais aussi des récits

et dialogues, des descriptions, et des textes argumentatifs comme nous avons déjà pu l'évoquer. Il leur présente également un panel de genres de textes différents et d'autres supports comme des films ou chansons, que les apprenants doivent pouvoir réintégrer dans leurs productions, preuve d'une réflexion interdisciplinaire. Le MEN propose donc une organisation de l'enseignement de la production d'écrits cohérente, mais qu'il n'est pas évident d'appliquer en deux heures de cours seulement par semaine. Par conséquent, un retour sur les productions est difficile à mettre en place : c'est pourquoi l'élève ne peut prendre le recul souhaité sur la langue « pour comprendre les erreurs qu'il commet et envisager des remédiations » (B.O 2002).

Ainsi - et je me repose ici sur les propos de A. Boissinot et al. - si en fin de cursus primaire les élèves ne maîtrisent pas la langue écrite, et que ces lacunes s'amplifient au collège « lorsque l'hétérogénéité n'est pas bien gérée », on comprend mieux qu'ils soient aspirés dans ce que les auteurs appellent « une spirale de l'échec » (2008 : 6).

Afin de mieux comprendre ce phénomène, A. Boissinot et al. mentionnent une enquête menée par l'équipe Ressources pour la Voie Professionnelle pendant trois mois à l'hiver 2007-2008. Les « 110 enseignants représentant 42 établissements » (2008 : 7) qui ont répondu à leur questionnaire déclarent que chez les élèves de CAP inscrits dans les sections industrielles, qui correspondent au public de notre enquête, plus de 40% éprouveraient des difficultés d'expression, notamment écrite : ils auraient du mal à rédiger des phrases simples, à comprendre des énoncés, et n'auraient pas complètement assimilé les nuances des correspondances grapho-phonémiques. C'est alors que A. Boissinot et al. proposent une grille d'évaluation diagnostique adaptée aux élèves de LP, réalisée à partir du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et du Socle Commun de Connaissances et Compétences (SCCC), pour mesurer leur degré de compétences en orthographe et grammaire par le biais d'une courte dictée, ainsi qu'en compréhension des consignes, syntaxe et sociolinguistique par la rédaction d'un petit texte (Annexe 1 : Exemple pour la conception d'une évaluation de la production écrite).

Parmi ces lacunes pesant sur la langue, A. Boissinot et al. (2008 : 11-12) mettent également au jour des difficultés moins scolaires, passant en revue l'influence des niveaux social, culturel, cognitif et comportemental, psychoaffectif qui seraient à l'origine de tensions chez ces jeunes encore en plein apprentissage (Annexe 2 : « Schéma systémique sur la

difficulté à l'école »). Les mêmes auteurs suggèrent alors qu'améliorer l'écrit de ces jeunes passe également par un travail sur leur confiance en eux, leur estime en tant que scripteurs et futurs professionnels, et leur motivation. Pour ce faire, ils proposent de nombreuses pistes didactiques, en passant par des exercices assez formels, une pédagogie adaptée/différenciée, l'utilisation des TIC¹², et des entretiens d'explicitation pour que l'élève soit le principal acteur de ses progrès.

Allant dans le même sens, c'est par les ateliers d'écriture que nous avons souhaité approcher les difficultés et représentations des élèves de CAP en errance scolaire, pour tenter de répondre à leurs besoins. Si l'on suit les propos de R. Guibert (2003 : 105), ce dispositif doit être « centré sur les difficultés propres aux participants, en fonction de leurs caractéristiques : représentations, identités, culture ; motivations, mobilisations ; styles de comportement rédactionnel... et aussi en fonction des contextes, contexte de la formation et contexte de l'activité professionnelle comprenant des activités d'écriture ». Ce genre de travail semble donc tout à fait approprié pour accompagner les élèves dans l'écriture.

¹² Ou NTIC : (Nouvelles) Technologies de l'Information et de la Communication

2. Atelier d'écriture et construction du scripteur

« Quand on sait l'imbrication entre écriture et école, on peut s'étonner de voir aussi démunies des personnes qui ont passé plus de dix ans en classe » expliquait M.-C. Penloup (2007 : 14). Nous l'avons déjà évoqué, malgré l'apprentissage scolaire auquel ils sont confrontés pendant de nombreuses années, les élèves ne maîtrisent pas la langue écrite et doivent ainsi continuer à la travailler. Faut-il alors décontextualiser l'écriture pour nier cette imbrication avec l'école ? Libérer l'écriture du poids de l'institution scolaire afin que les apprenants se lancent dans cette activité ? Dans l'idée que les ateliers d'écriture rendent possible cette redécouverte de l'écriture, intéressons-nous à ce dispositif autour duquel j'ai alimenté ma réflexion cette année, me demandant notamment, à la suite de J. Lafont : « la mise en scène que propose l'atelier ne serait-elle pas un moyen de lever, au moins en partie, l'insécurité que provoque chez tout sujet le fait de « mettre en scène le langage » par et dans l'écriture ? » (Lafont, 1999 : 27-28).

Avant de tenter de trouver des éléments de réponse, une présentation de ce dispositif paraît nécessaire, tant pour retracer ses origines que pour savoir ce sur quoi il repose, quelles conditions l'animent.

2.1. Présentation d'un atelier d'écriture

En plus de la « rupture par rapport à l'école » que nous venons d'évoquer, des invariants composent les ateliers d'écriture. J. Lafont (1999 : 26) précise que les notions de groupe et d'interactions sont en effet fortement suggérées par ces activités, tout comme la médiation, la production/communication, et la possibilité de faire des choix dans l'écriture.

2.1.1. Un bref historique des objectifs

L'écriture est depuis longtemps un objet de recherche puisque l'on souhaite pouvoir la faire apprécier par les élèves, et les amener à l'envisager dans toutes ses dimensions. C'est alors que les chercheurs s'interrogent : « Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? » (Fijalkow, 1997 : 113).

L'atelier d'écriture tel qu'il est pratiqué aujourd'hui a donc une histoire, axée tantôt sur les jeux que la langue permet, tantôt sur les manières de travailler l'écriture ou de l'enseigner. C'est donc un travail à la fois sur la communication et les relations sociales, sur

les savoir-faire et sur les savoir-être qui est visé à travers les ateliers d'écriture, dispositif qui prendrait la suite de trois « moments historiques » selon N. Biagioli-Bilous (1999 : 7) : la pédagogie Freinet, les jeux d'écriture, ainsi que les « chantiers d'écriture » (terme qu'elle reprend de REBATET, 1997). Nous nous attacherons dans cette partie à définir les deux premiers, laissant le troisième de côté. En réalité, les « chantiers d'écriture »¹³ enfermeraient les scripteurs dans des stratégies peu authentiques (beaucoup d'outils à leur disposition comme des contrats, évaluations, grilles de réécriture, etc. qu'on ne retrouve pas dans le quotidien). Notre démarche étant de s'intéresser également aux procédures utilisées par les élèves, nous préférons ainsi développer l'essor des ateliers d'écriture tels que nous les connaissons aujourd'hui en France afin de comprendre les ajustements successifs qui ont permis la mise en place de ce dispositif, et parallèlement, l'affinement des objectifs.

2.1.1.1. Pédagogie Freinet

Partons de la pédagogie développée par Célestin Freinet (1896 – 1966). Cet instituteur au regard critique sur l'institution scolaire, revendiquant son « militantisme pédagogique », avait pour objectif de rénover l'école. De cette « révolution » qu'il menait, L. Maury explique que Freinet a réussi à associer son nom à « l'ouverture de l'école sur la vie » (1988 : 116). Retenons ici de ce pédagogue ses ateliers d'écriture et sa propension à faire de l'école un lieu de libre expression. A. Chartier relève de la pédagogie Freinet cette distance par rapport à l'école qu'il souhaite donner à l'apprentissage de l'écrit : « La pratique de l'atelier semble alors éloignée des deux objectifs prioritaires de l'enseignement : l'acquisition des savoirs savants et l'évaluation chiffrée des performances des élèves » (2008 : 47). N. Biagioli-Bilous explique elle aussi que Freinet a tenté de libérer les activités d'écriture en leur donnant notamment une finalité par le biais de lecteurs concrets (1999 : 7). Ainsi, allant dans le même sens que les chantiers d'écriture, Freinet tend à rendre authentiques les situations de production d'écrit.

Désirant développer l'autonomie des élèves, Freinet a notamment proposé le journal scolaire, des correspondances avec les parents et les écoles voisines, et la libre expression. A travers l'ouvrage *Pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent* (Maspero, 1975 : 17), on comprend que cet instituteur concevait les apprentissages à partir « de l'expression des enfants » pour mobiliser leur motivation. Pour ce faire, il prenait le parti « de s'installer parmi

¹³ Les chantiers d'écriture sont la mise en œuvre de la pédagogie de projet, concrétisant ainsi l'activité d'écriture en la plaçant dans des situations proches du quotidien, à la manière de situation-problème.

les élèves » (: 12), cassant ainsi la hiérarchie scolaire qui est parfois source d'angoisse pour les apprenants. On revisite donc les apprentissages par la mise en place de pratiques qui permettent aux enfants de tester l'écriture : utilisation d'ardoise, de cahiers personnels, des outils sur lesquels les élèves peuvent « laisser quelques traces matérielles bien vite effacées » (: 13) et se laisser aller à quelques tâtonnements. Intéressé par l'élève comme sujet et influencé par des idées issues de la psychologie, Freinet voit notamment en l'apprentissage de l'écriture par l'expression libre un « tâtonnement de l'être » (: 18).

Des idées, des essais, des propositions, une rupture avec l'école traditionnelle qui ont soulevé de nombreux débats, notamment politiques à l'époque et didactiques plus récemment, la pédagogie Freinet a marqué les esprits, s'inscrivant dans le mouvement d'une « pédagogie nouvelle », d'une « école moderne ». Sa pratique de la libre expression, et ainsi l'intérêt porté à l'apprenti-scripteur, aura aussi laissé des traces dans les ateliers d'écriture, comme Rossignol a pu le mettre en évidence : « le déroulement qui accompagne le texte libre peut s'apparenter à celui de certaines séances d'atelier. L'élément essentiel est ici que l'écriture se réalise dans et avec le groupe » (citée par Chartier, 2008 : 45).

2.1.1.2. Jeux d'écriture

Tandis que Freinet a travaillé à l'émergence d'une pédagogie bien connue encore aujourd'hui, plaçant la situation d'écriture au centre de ses préoccupations, d'autres ont plutôt pris un parti davantage axé sur la langue comme objet. C'est alors qu'on parle d'écriture automatique avec les Surréalistes, qui consistait selon les dires de P. Denis à « coucher sur le papier tout ce qui vient sous la plume, sans souci de cohérence. Écrire comme on rêve » (2007 : 151), pour ensuite voir apparaître les jeux d'écriture. Illustrés notamment par les travaux de l'Oulipo¹⁴, les jeux d'écriture proposent de s'appuyer sur le matériau-langue pour créer. Notons que ces activités sont parfois critiquées, car on oublie la place du sens dans la production selon N. Biagioli-Bilous, alors qu' « on aurait tort d'opposer écriture ludique et sens, car le jeu permet au sujet d'entrer en rapport avec son inconscient, via l'inconscient de la langue » (1999 : 9).

Dans sa réflexion sur les apprentis-scripteurs ayant des difficultés à écrire leurs premiers mots, l'Oulipo développe une idée particulièrement séduisante à mes yeux, qui consiste à récuser « la notion d'inspiration en littérature : il lui préfère un ensemble de procédures et de contraintes qui « libèrent les voies d'une productivité infinie et explicite » »

¹⁴ Ouvroir de Littérature Potentielle, groupe créé dans les années 1970

(*Sciences humaines n°109* : 23). Il « suffirait » donc d'utiliser ces procédés pour pouvoir écrire, procédés que l'on peut apprendre par le biais de plusieurs exercices proposés par le groupe dans différents ouvrages.

Avoir une telle vision de l'apprentissage de l'écriture est intéressant, dans le sens où elle permet de « déconstruire l'usage conventionnel pour s'approprier l'écriture, la rendre malléable » et ainsi de « voir jusqu'où la langue peut être tordue sans en altérer l'intelligibilité » (Denis, 2007 : 151).

Les activités d'écriture ont pu tirer parti des jeux d'écriture et des critiques qu'on a pu leur faire. Lorsqu'on évoque l'atelier, beaucoup pensent qu'il se limite à ces jeux. Si l'animateur libère souvent des consignes en prenant appui sur ces jeux d'écriture, il faut garder à l'idée que l'atelier d'écriture va au-delà de ce dispositif : la langue est à la fois considérée comme matériau et comme porteuse de sens, comme nous le verrons plus loin. Mais il reste indéniable qu'il est fort utile de s'inspirer des techniques de l'Oulipo pour stimuler la créativité des élèves.

2.1.1.3. Ateliers d'écriture

Expliquant que les premiers ateliers d'écriture avaient vu le jour aux Etats-Unis, Y. Béal¹⁵ (Atelier d'écriture 2010) déclare que les objectifs que nous poursuivons aujourd'hui diffèrent. En effet, les américains souhaitaient former des écrivains par ce dispositif, comme ce que nous pouvons appeler des « boutiques d'écriture ». Lorsqu'ils ont été mis en place en France, les ateliers d'écriture comportaient alors une dimension plus humaniste, visant le partage du pouvoir d'écrire. L'atelier d'écriture est alors défini par R. Guibert (2003 : 22) comme balançant « entre projet social de remédiation et désir individuel ». Afin de mettre en évidence cet aspect des ateliers d'écriture, R. Guibert (2003 : 22) cite Roche, Guiguet et Voltz : « trois pôles se dessinent aujourd'hui comme enjeux de l'atelier : [...] le désir autobiographique ; [...] l'intérêt pour les formes d'écriture du quotidien [...] ; une réponse [...] à l'illettrisme ou à la difficulté scolaire ».

Parmi les fondateurs de ce type de dispositif, le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) ; fondé en 1920, s'illustre dans la pratique des ateliers d'écriture. Avec un

¹⁵ Yves Béal et Alain Chartier ont organisé quatre séances d'atelier d'écriture à l'IUFM de Grenoble en 2010 auxquelles j'ai assistée pour une première approche concrète de ce dispositif.

objectif éducatif qu'il poursuit dans et hors des murs de l'école, le GFEN lutte contre l'exclusion et croit en les capacités de chacun. A ce titre, il scande une sorte de slogan, ou de « pari philosophique » comme le définit A. Chartier (2008) : « Tous capables, tous créateurs, tous chercheurs ».

De rupture en rupture par rapport aux pédagogies traditionnelles, le GFEN a su s'imposer comme un « Mouvement de recherche et de formation en éducation, agréé par le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche » (gfen.asso).

Allant dans le même sens, puisque critiquant elle aussi certains aspects des pratiques d'écriture dans le cadre scolaire, Elisabeth Bing a mis en place des ateliers d'écriture pour lutter contre le « refus d'impliquer le sujet et de l'évaluation normative qui bride la liberté d'expression » (Chartier, 2008 : 46).

Les adeptes des ateliers d'écriture se réunissent ainsi autour d'un même pari dont rend compte R. Guibert en citant Oriol-Boyer : « écrire, cela s'apprend » (2003 : 46).

Figure des ateliers d'écriture au même titre que E. Bing, M.-C. Penloup – que certains chercheurs définissent comme « pionnière » en la matière (Biagioli-Bilous, 1999) – fait elle aussi ce pari. Son aversion pour le sujet apprenant permet de confirmer la tournure idéologique, humaniste, prise par les ateliers d'écriture en France. Le scripteur est au cœur de l'activité : « L'atelier apparaît comme un lieu de médiation entre le sujet et l'écriture » (Lafont, 1999 : 26). Allant dans le même sens, R. Guibert expose ce qui fonde l'atelier d'écriture : « Le principe à reprendre est, comme le souligne le GFEN, celui des partis pris idéologiques des ateliers : faire ensemble pour progresser ensemble » (2003 : 25) et aller vers une autre conception de l'écriture, principe déjà identifié dans la pédagogie Freinet explique-t-elle.

Pour ce faire, l'organisation des ateliers d'écriture s'articule autour de ce que de nombreux auteurs appellent les invariants de l'écriture, dont R. Guibert rend compte en s'appuyant sur Boniface, et qu'elle relie à quatre étapes (2003 : 123-124) :

Invariants et étapes de l'atelier d'écriture

INVARIANTS	ETAPES
« 1 – une situation d'écriture [...] donnée par un animateur ;	« Motivation,
2 – un temps d'écriture des textes [...] ;	Production,
3 – la lecture des textes [...] ;	Communication,
4 – les réactions aux textes ».	Réaction ».

Avant d'aller plus loin dans l'explicitation de ce qu'est un atelier d'écriture, posons le principe de base qui le régit : « écrire de façon artisanale avec l'aide d'un expert, chacun dans l'atelier étant de façon coopérative en recherche » (Guibert, 2003 : 124).

2.1.2. La boîte à outils de l'atelier d'écriture

Retracer cet historique permet de créditer l'importance de la créativité dans les activités d'écriture. Arrêtons-nous un instant sur l'article de J.-C. Chabanne et A. Dunas (1999) : ils soulignent le rôle et la place de la créativité dans les apprentissages, afin de ne pas les penser indépendants mais bel et bien liés. A travers leurs analyses des ateliers d'écriture, les auteurs cherchent ainsi à « nous éclairer sur ce que nous faisons avec le langage quand nous devenons créatifs ». Ils définissent les ateliers comme s'articulant autour d'un « travail du recyclage, l'exploration tâtonnante de nouvelles formes et les outils de la pensée et de l'agir » (: 17). Ils envisagent donc les ateliers d'écriture en termes d'« objets récupérés », d'« objets fabriqués ou en cours de fabrication » et d'outils « parmi lesquels les aides à la conception ». Par ces mots, les deux chercheurs, rejoints notamment par N. Biagioli-Bilous, visent clairement à nous faire comprendre que ce dispositif est un véritable « atelier du bricoleur » (Chabanne et Dunas, 1999 : 17). R. Guibert abonde également dans cette direction et évoque la distinction artisan *artiste-créatif* / artisan *manuel-travailleur* établie par Abric : « Au cours des ateliers d'écriture de textes fonctionnels, si nous ne visons pas à former des artistes, il reste que les participants apprennent à concevoir l'écriture comme un travail à la fois créatif et manuel » (2003 : 14).

Intéressons-nous alors à la boîte à outils du créateur, de l'artisan de l'écriture, souvent définie par deux versants : le matériau-langue et le sens.

2.1.2.1. L'écriture comme matériau

Avant même de s'intéresser aux jeux de langue, il s'agit de considérer la production d'écrits dans sa dimension physique, qui donne lieu à de nombreuses pistes didactiques à explorer en atelier d'écriture. Référons-nous à N. Biagioli-Bilous (1999 : 14) pour décliner les aspects physiques de l'écriture, et ainsi, les possibilités qu'elle offre. Tout d'abord, l'auteure mentionne « l'environnement scriptural », qu'elle définit par les « lieux d'écriture, meubles à écrire ». S'ensuivent les « traceurs », soient les différents outils qui permettent de laisser une trace sur une feuille, tels que la « plume, point, bombe, programme d'édition » ou encore stylo ou pinceau. Troisièmement, N. Biagioli-Bilous évoque les « supports » de l'écrit qui peuvent avoir des caractéristiques très différentes selon le « format, matière, grain, couleur ». Proposer une diversité de ces aspects aux élèves pourrait forcer leur inspiration car cela « offre des possibilités de variations dans le cas de détournements de matériaux ou d'outils, la

redéfinition ». Il est vrai qu'on écrit différemment sur une feuille A4 blanche que sur un grand panneau en bois. C'est pourquoi elle préconise de proposer, ou au moins d'exposer, une large palette d'outils d'écriture auxquels on peut recourir.

Par ailleurs, dans la boîte à outils du bricoleur se trouvent les différentes unités du texte : phonèmes, graphèmes, syllabes, mots, phrases, pour finalement arriver à construire un texte. On joue avec la langue, on la considère comme un outil qui permettra par exemple des effets de style, une cohérence textuelle, et on la considère en même temps comme un matériau qu'on peut limer, mélanger, effacer, etc. J'évoquais ci-avant une progression du phonème/graphème vers le texte. En effet, le mot est un des premiers déclencheurs de la production. Rejoignant les activités proposées par l'Oulipo, il est la principale cible des jeux d'écriture, afin de montrer aux apprentis-scripteurs la liberté qu'ils peuvent prendre sur la langue. C'est ainsi qu'on envisage les mots de manière abstraite, pour s'amuser de leur composition. On travaille alors le pôle matériel des mots, dans leur double aspect, notamment mis au jour par R. Guibert (2003 : 72), aspect à la fois phonique et graphique. Par exemple, l'un des premiers exercices proposés par Y. Béal en atelier d'écriture (2010) est de décliner le pôle matériel du mot « vieillir ». Ainsi chaque partie de ce mot est revisitée pour en découvrir d'autres, tels que « ville », « lire », « vieux », « livre », « éveil », « rieur », « élire », etc. Il est également possible d'ajouter d'autres éléments pour élargir cette liste avec des mots comme « libre », « briller », « railleries », etc. A une autre étape de l'atelier, réinvestir ces mots dans un texte permet de l'emplir d'assonances et allitérations tant agréables à la lecture. L'apprenti-scripteur attribue alors une première qualité à sa production, en lui conférant une forme de beauté poétique, à laquelle les élèves sont généralement sensibles.

D'autre part, les lectures de textes sont aussi de bons supports pour les ateliers d'écriture, sans doute parce qu'elles « stimulent toujours la curiosité et le désir de lire » et permettent une « formation à la créativité où chacun peu à peu s'approprie avec l'écrit » (Oriol-Boyer et al., 2004 : 7). En effet, les élèves peuvent observer les techniques de l'écrivain, les comprendre et les essayer en manipulant l'écrit. De plus, souvent en manque d'inspiration, la lecture peut faire émerger des idées, l'histoire et les mots de l'auteur prenant sens dans leur tête. C'est dans cet état d'esprit qu'Oriol-Boyer et al. (2004 : 5) citent les documents d'application des programmes du cycle 3 : « Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des enfants (comme

d'ailleurs chez les adultes), cette relation reste implicite ». Les ateliers d'écriture seraient une voie pour expliciter ce rapport.

En réalité, tout objet est susceptible d'être récupéré pour amener l'apprenti-scripteur à se construire un univers de création dont il rendrait compte par un écrit : des textes ou musiques (dans lesquelles on peut récupérer des sons et des paroles) se prêtent en effet très bien à ce que J.-C. Chabanne et A. Dunas appellent le « bricolage didactique », laissant ainsi la place à « une activité brouillonnante que nous définirons comme activité de reconfiguration heuristique : démontages, réassemblages, recombinaisons, réarrangements » (1999 : 19).

2.1.2.2. La langue porteuse de sens

Il est possible de manipuler les unités de la langue, mais ainsi que nous l'avons signalé plus haut en nous appuyant sur N. Biagioli-Bilous, des jeux d'écriture ne suffisent pas à construire un texte. Les ateliers d'écriture doivent en effet permettre « d'installer les apprentis-écrivains ou les apprentis-écrivains, par rapport à leur production écrite dans une posture de travail sur du matériau comme des artisans, et dans une analyse et une construction de leurs rapports aux lecteurs et à eux-mêmes comme auteurs » (Guibert 2003 : 31-32). Cette construction du scripteur n'étant pas évidente pour les élèves qui ne savent pas toujours quelle attitude adopter, il s'agit de les accompagner pour réfléchir au sens qu'ils souhaitent donner à l'écriture. Ce soutien leur permettrait de s'inscrire différemment dans la production de texte et dans la construction de leurs écrits.

De nombreuses consignes peuvent ainsi orienter les élèves : par ce biais, l'animateur impulse la créativité des élèves. Proche du bricolage, on peut proposer des exercices sur le sens : des listes de mots d'un même champ lexical qui se couplent avec des listes établies autour des sonorités (exercice que l'on appelle l'écriture effervescente¹⁶), des associations d'idée autour d'un mot ou en cascade par exemple. Les moments de réécriture sont aussi propices à la construction du sens : avec une prise de recul, un regard global sur le texte, il faut observer son fil conducteur pour voir s'il n'est pas coupé, et ainsi assurer la cohérence textuelle. Cette mise à distance de son propre texte peut poser problème à l'élève, qui a parfois du mal à se mettre à la place du lecteur pour lever les flous, expliciter ce qui ne l'est pas.

¹⁶ Terme repris par Y. Béal et A. Chartier en atelier d'écriture à l'IUFM

Il est difficile de développer la question du sens dans l'écrit, à la fois parce qu'elle est évidente (le sens est ce qui permet d'intéresser le lecteur, d'exprimer ses idées), et parce qu'elle dépend étroitement du type de texte que l'on souhaite écrire. De plus, il arrive fréquemment en atelier d'écriture de demander aux participants d' « oublier » la dimension sémantique qui pourtant leur tient à cœur (la peur, voire le blocage du fait du manque d'inspiration en sont la preuve¹⁷), notamment pour travailler sur les aspects formels de la langue, ou pour se laisser aller aux jeux d'écriture. Le sens prend seulement la suite du travail sur le « matériau-langue » qui le guide dans la construction sémantique de son texte, ce qui implique une réflexion de la part de l'élève sur la place du sens dans l'écriture.

La situation d'écriture en atelier diffère donc souvent de celle que les apprenants connaissent en classe : A. Chartier évoque alors un « fonctionnement inverse », puisque « les participants écrivent dès le début de l'atelier, avant même d'avoir construit un projet d'écriture, avant d'avoir pensé un sens pour le texte à venir » (2008 : 124).

En atelier, le scripteur est donc souvent déstabilisé dans son écriture, déstabilisation illustrée par exemple par le « pillage » de son propre texte : les autres participants reprennent une de ses phrases ou bribes de phrases pour les intégrer dans leur texte, tandis que son auteur n'a plus le droit de les utiliser. Des contraintes que l'on ajoute à celles, déjà pourtant nombreuses, inhérentes à l'écriture elle-même.

Le scripteur se rend bien compte des nombreux aspects que recouvre l'écriture, mais il lui est parfois difficile de tous les coupler, l'activité cognitive impliquée par la production écrite étant trop couteuse. C'est pourquoi l'écriture accompagnée permise par les ateliers d'écriture est intéressante : guidé par l'animateur-expert, l'apprenti-scripteur n'est plus seul face à sa tâche pour développer des aptitudes d'écriture. Il dispose d'un soutien et d'un regard extérieur, et a la possibilité de s'essayer à l'écriture tout en allant à son rythme : « Penser, apprendre, c'est nécessairement tâtonner et bricoler, avant de pouvoir maîtriser par la répétition et le contrôle des gestes mentaux qui deviendront des compétences » (Chabanne et Dunas, 1999 : 21).

¹⁷ Alain Chartier précise à ce sujet que pour certains élèves, la construction du « sens du texte est entièrement mentale, intellectuelle » (2008 : 124)

2.1.3. Animer des ateliers d'écriture

2.1.3.1. Rôle de l'animateur et difficultés rencontrées

L'animateur est au centre de l'atelier d'écriture et revêt alors plusieurs casquettes : passeur de savoirs tantôt directif lorsqu'il donne les consignes, tantôt entraîneur lorsqu'il encourage l'élève perdu dans son écriture et lui dispense des conseils, ou évaluateur pour aider à l'analyse des productions. Il peut même être décorateur s'il veut offrir aux participants un lieu de travail propice à sa séance. Ajoutons à cette liste déjà longue, le rôle de médiateur qu'il doit tenir : médiateur entre les participants d'un même groupe, mais aussi médiateur entre l'apprenti-scripteur et l'écrit. Notons que, parallèlement à ces différents rôles, il est scripteur et s'applique à répondre lui aussi à chaque consigne, les participants attendant alors souvent de lui des talents d'artiste.

Pour ce dernier point, N. Biagioli-Bilous (1999 :17) préconise pour l'écriture créative de recourir au « principe de l'improvisation planifiée », soit de toujours réaliser « les consignes d'écriture avant de les proposer, ne serait-ce que pour tester la faisabilité de la tâche et la clarté de l'énoncé ».

En effet, « il s'agit moins d'être expert en écriture qu'expert en formation à l'écriture, donc didacticien » signale R. Guibert (2003 : 40). L'animateur doit effectivement aussi être didacticien et fin pédagogue. Il s'attache à susciter chez ses participants un intérêt pour l'écriture, mais aussi pour les savoirs et savoir-faire qu'elle requiert. Il se heurte donc rapidement à la complexité de l'écriture « qui ne peut pas être simplifiée, même à des fins pédagogiques, sans être dénaturée », comme le souligne R. Guibert (: 105).

Pourtant, le rôle de l'animateur est de rendre l'écriture accessible à ses participants. Pour cela, il doit évidemment travailler la langue écrite à travers les pratiques des apprentis-scripteurs et leurs procédures, mais il doit aussi prendre en compte leurs représentations de l'écriture, et les faire évoluer, condition nécessaire me semble-t-il pour impliquer les participants. Les situations d'écriture créées par l'animateur doivent éveiller la curiosité et l'envie des apprentis de s'atteler pleinement à la tâche, une immersion dans l'écriture qui permettrait d'intégrer des compétences : « Si la situation est suffisamment motivante ou contraignante, le sujet s'appuie sur ses propres ressources pour apprendre » (Penloup, 2007 : 78). Il s'agit donc de placer le scripteur au cœur de la séance d'écriture, de prendre en compte son « déjà-là ». Cette démarche, largement développée par M.-C. Penloup et qui fait suite au courant constructiviste initié notamment par Piaget, a pour objectif de s'appuyer sur les

connaissances et représentations déjà intégrées par les élèves pour les reconstruire, les préciser. On tend par là à une restructuration conceptuelle, puisque « apprendre, c'est très souvent ébranler des connaissances, des « savoirs » anciens, c'est apprendre à partir de ce que l'on a été, de ce que l'on est, en s'appuyant sur ce que l'on connaît déjà, souvent en bousculant ses propres conceptions » (Penloup, 2007 : 153). Réfléchir murement à la démarche didactique qu'il souhaite proposer pour ses séances est ainsi crucial pour l'animateur d'atelier. Bourgain va dans le même sens que M.-C. Penloup quant à l'impact de l'approche didactique que met en œuvre le passeur de savoirs.

L'animateur d'atelier d'écriture doit donc être polyvalent, et jouer sur deux niveaux principaux : donner le goût d'écrire à ses participants, et « faire comprendre comment on écrit et on réécrit, ce qui explique l'importance accordée aux représentations, à la métacognition et à la théorie » (Guibert, 2003 : 125), afin que les apprentis-scripteurs construisent et consolident des savoirs qu'ils pourront ainsi réinvestir.

2.1.3.2. Animateur vs enseignant

« L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un 'expert', produit des textes en réfléchissant sur [les représentations] les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres » explique R. Guibert (2003 : 24). On comprend par là que l'animateur d'atelier d'écriture poursuit les mêmes objectifs que le professeur de français, souhaitant tous deux construire avec les apprentis-scripteurs des savoirs et savoir-faire autour de la langue écrite. Bien qu'ils se réunissent autour de ce point commun lorsqu'ils abordent l'écriture, des divergences de rôle et d'objectifs permettent de démarquer ces deux acteurs de l'apprentissage de l'écrit. Ceci n'est guère étonnant au vu de l'histoire des ateliers – dressée précédemment –, ces derniers ayant été impulsés par un désir de rupture par rapport au cadre scolaire.

Le premier point à relever est peut-être celui de l'importance de la forme : nous l'avons dit, l'institution scolaire est très attachée à cet aspect de la langue, demandant que toute production réponde à la norme, sans quoi elle est fortement blâmée. A l'inverse, Maillet nous éclaire sur la place de la norme dans les ateliers d'écriture, expliquant que c'est un lieu dans lequel on évite aux apprenants de produire un « écrit docile, sans transgression, sans

réinvestissement, un écrit qui ne vous appartient pas, sans transformation de son regard sur soi, ni construction de pouvoirs » (citée par Guibert, 2003 : 16).

Cette citation nous amène alors au deuxième point, soulevé par R. Guibert, qui souligne que les ateliers d'écriture appellent à un fort investissement de la part de l'apprenti-scripteur, puisque « l'essentiel n'est pas la qualité du produit, mais la posture de recherche induite » (2003 : 25). On pourrait pourtant penser que l'enseignant poursuit un objectif opposé : il n'envisage l'écrit qu'en termes de produit fini, la preuve en est l'évaluation sommative qu'il impose à ses élèves.

Rebondissons alors sur cette notion d'évaluation : très (trop ?) présente à l'école, elle est absente en atelier, où tout jugement est déconseillé en faveur de l'encouragement, partant du principe « qu'il n'y a pas de bons ou de mauvais textes : il n'y a même pas d'œuvres ratées (Bayard, 2000), puisque les écrits peuvent toujours être améliorés » (Guibert, 2003 : 144). Deux démarches donc bien différentes. Ne nions pas pourtant l'importance de l'évaluation pour les élèves : le retour de l'enseignant leur permet de se situer, une évaluation bien faite leur permettant de voir ce qu'ils peuvent améliorer dans leur production. Cet aspect n'est pourtant pas absent non plus dans l'atelier puisqu'on donne des outils aux élèves pour se relire et réécrire : des grilles d'auto-évaluation, les commentaires des participants sont là pour les aider à prendre une distance avec leur texte et le retravailler.

Le cadre même de ces deux lieux d'écriture implique des différences : tandis que l'école marque les apprentissages d'une forte institutionnalisation, les ateliers se veulent plus libres. En effet, le but peut-être premier de l'animateur est de faire écrire ses participants, alors que le professeur vise réellement la mise en œuvre de savoirs ciblés, répondant aux attentes du MEN. Ainsi, les procédés d'écriture divergent : A. Chartier, ou encore J.-C. Chabanne et A. Dunas (1999 : 19) soumettent l'idée que l'atelier d'écriture est une forme d'invitation à l'invention puisque le sujet créerait à partir d'un vague projet. Dans ce contexte, la place du respect des consignes est relativisée, et on ressent en ce sens l'influence des travaux de l'Oulipo : « Le principe de base de ces ateliers d'écriture est celui du jeu avec des règles. [...] Non seulement les contraintes facilitent l'écriture, en proposant des points d'appui, des tremplins, mais l'exercice permet un entraînement, donc plus de facilité » (Guibert, 2003 : 132). Cette approche est loin d'être considérée à l'école, où le respect des consignes est preuve d'un texte réussi. Les méthodes de construction de textes doivent également être conformes à des règles strictes : l'enseignant propose alors de recourir à des plans canoniques (on se souvient du fameux plan en trois parties « thèse, antithèse, synthèse »)

ou s'inspire de modèles de production textuelle à l'instar de celui établi par Hayes et Flower¹⁸ qui met en évidence une architecture rédactionnelle dans laquelle la planification du texte intervient très tôt.

L'accompagnement de l'écriture par le professeur est donc orienté par l'institution. L'élève est souvent seul face à sa copie, et ne sollicite que rarement l'enseignant puisqu'il sait que son écrit doit être personnel, le fruit de sa propre réflexion. A l'opposé, le participant à l'atelier reçoit continuellement le soutien de l'animateur, pour lever des blocages, faire des choix d'écriture, obtenir un avis qu'il sait encourageant. A. Chartier explique alors que « c'est cette modification du « faire avec » qui contraste le plus entre les deux postures de l'enseignant et de l'animateur » (2008 : 52).

Pourtant, enseignant et animateur travaillent tous deux à construire avec les apprentis-scripteurs une pratique et une culture de l'écrit, « faite de repères théoriques et méthodologiques, dénominations, jargons pour nommer les états du texte, les différentes sources, les opérations, les mouvements... » (Guibert, 2003 : 49). A mes yeux, la situation d'écriture serait ainsi le principal facteur de divergences que connaissent les apprenants en classe et en atelier. Dans ce dernier contexte, le but est de montrer aux écrivains que leur écriture n'est pas purement scolaire au sens artificiel du terme, « mais qu'elle est réellement informative et surtout communicative, montrer qu'elle ne s'adresse pas à des surlecteurs-évaluateurs mais à des lecteurs réels qui doivent être élaborés en lecteurs construits, c'est redonner précisément du sens à leur écriture » (Guibert, 2003 : 129).

La divergence d'objectifs et de modes d'actions entre animateur et professeur amène à croire que l'écriture est pensée différemment par les apprentis-scripteurs selon le lieu d'écriture : présentée de façon un peu caricaturale, la dimension de plaisir est sans doute celle que l'animateur met le plus au jour, tandis que l'enseignant affiche clairement son souhait de mesurer et faire évoluer les compétences. Deux intentions qui mènent à vivre différemment la construction de soi comme scripteur alors que la progression de l'apprenant vient croiser ces deux approches : A. Boissinot et al. révèlent en effet que lorsque les élèves se sont améliorés, les enseignants constatent que chacun a « surtout acquis une plus grande confiance en lui, une meilleure compréhension des consignes et des capacités rédactionnelles plus aisées » (2008 : 8).

¹⁸ Leurs travaux à dominante cognitive sont très largement répandus dans le domaine de la didactique de l'écrit depuis 1980

2.2. Les ateliers d'écriture : une aide à la compétence scripturale à travers la construction du scripteur

2.2.1. Elève ou scripteur ? Devenir autre, une évolution vers l'écriture

Très centrés sur le participant, les ateliers d'écriture soulèvent la question de la construction du scripteur, l'animateur tentant d'amener l'apprenant à se révéler comme tel à travers l'écriture. Dans ce cadre, l'apprenti-scripteur n'a plus à exercer son métier d'élève par lequel il doit « produire un écrit suffisamment distinct pour être reconnu mais nécessairement conforme aux attentes institutionnelles » (Penloup et al., 2000 : 116). Afin de dépasser les aspects formels pour écrire, il lui faut avoir envie de se sentir devenir auteur en laissant une place au plaisir et à la créativité.

Dans l'atelier d'écriture, la définition accordée par J.-C. Chabanne et A. Dunas à la créativité prend tout son sens, mais surtout toute son importance : « la créativité est toujours triple : » créer du nouveau, des langages, une relation à l'objet (« penser-dire l'objet différemment »), mais aussi « se créer soi-même, inventer pour soi un rapport nouveau aux objets et aux langages qui permette d'avancer, de grandir, de prendre de l'assurance, d'être autonome dans les conduites d'apprentissages. Ce qu'apprend le bricoleur dans son atelier, c'est moins à créer qu'à se reconnaître capable de créer, de créer sa propre pensée dans un langage singulier » (1999 : 24).

Un fort travail sur ses représentations de l'écriture se met alors en place, il doit envisager cette activité différemment, car, comme le souligne R. Guibert, « quand les écrivains se bloquent sur la question du « comment écrire ? » c'est parce qu'ils se trouvent écrasés par le mythe de l'écrivain inspiré et doué, et par manque de « normes », au sens de moyens techniques, pour travailler le langage comme matériau. En les poussant à prendre la posture de l'écrivain, les ateliers leur permettent de gagner l'accès au travail sur le langage et ainsi, d'acquérir la « distance » » (2003 : 15).

C'est alors que les participants se laissent porter par un flot de consignes plus contraignantes les unes que les autres, contraintes de formes, de temps aussi, si bien qu'ils ne se rendraient presque pas compte qu'ils écrivent leur premier texte : « c'est au fil de la formation que les participants comprennent que ce qu'ils apprennent concerne tout type de discours, aussi bien écrits qu'oraux » (Guibert 2003 : 111).

Les obstacles et réajustements, le rythme très rapide que proposent les ateliers d'écriture donnent un cadre à cette activité, et ne permettent pas vraiment de période de latence, de questionnements. Ainsi, « les participants sont surpris par la qualité de leur premier texte et par l'aisance avec laquelle ils l'ont rédigé. Selon une conception de plus en plus répandue, les ateliers d'écriture seraient caractérisés par leur efficacité, le plaisir qu'on y trouve, et le caractère littéraire des textes lus et écrits. Comme s'il s'agissait d'une formule magique qui permet d'obtenir à tous coups de bons résultats » (Guibert 2003 : 19). Accompagnés de près, les représentations de l'écriture des élèves n'ont pas le temps de voir le jour qu'on essaie de les déconstruire/reconstruire, dépasser. R. Guibert met alors « l'accent sur la nécessité de faire franchir les obstacles en travaillant les écarts entre la pensée scientifique et les représentations des participants » (Guibert 2003 : 50). J.-C. Chabanne et A. Dunas (1999 : 23) précisent alors que « l'apprenant ne réinvente pas l'objet (le savoir), mais il doit réinventer ce qu'il est seul à pouvoir faire : sa relation à l'objet », ce qui se fait d'après les auteurs par le langage, notamment dans sa dimension réflexive. Nombreux en effet sont les auteurs qui pensent le fort lien entre langage et réflexion, et mis au jour par l'écrit. M.-C. Penloup et al. (2000 : 217) se joignent ainsi à J.-C. Chabanne et A. Dunas, en qualifiant le passage à l'écriture comme « médiation cognitive », où l'écrit permet à l'apprenti-scripteur de se réaliser, passant d'une attitude ou position à une autre, d'une représentation à l'autre.

Le travail sur l'écrit est envisagé différemment en atelier d'écriture et à l'école : les apprentis-scripteurs s'essaient à cette activité pour ensuite prendre un recul nécessaire, induit par l'animateur qui guide, reformule, synthétise régulièrement l'objet du travail, pour approcher les processus de la production de textes¹⁹. Entre tâtonnements et prises de risques intellectuelles, l'apprenant s'imprègne de ses erreurs et tentatives pour s'améliorer. J.-C. Chabanne et A. Dunas mettent en valeur cet aspect permis par l'atelier d'écriture (1999 : 22-23) : « C'est une des conditions de l'investissement du sujet dans ses apprentissages qu'il se sente autorisé à une prise de risque intellectuelle. Dans l'atelier du bricoleur, on a le droit de faire ce qu'on veut. Ce qui ne signifie pas faire n'importe quoi, notons-le bien, mais avoir le droit de proposer une solution personnelle et prendre sans danger le risque de l'erreur. L'atelier du bricoleur est encombré des traces de ses échecs multiples, sans qu'on le lui

¹⁹ On pourrait définir grossièrement le travail en atelier d'écriture comme partant de la pratique pour aller à la théorie, soit recourant à une méthode inductive.

reproche. [...] Cette sécurité intellectuelle et identitaire est une des conditions pour que le faire puisse jouer de manière ouverte son rôle de médiation sémiotique » ».

Dans l'atelier d'écriture, c'est en faisant qu'on apprend, en s'investissant qu'on comprend l'écrit et ses propres pratiques scripturales. Appuyons-nous alors sur F. Bon qui synthétise la construction du scripteur à travers ce dispositif : « L'atelier d'écriture est un formidable vecteur pour l'appropriation de la littérature, et tirer son propre plaisir de l'écriture, y prendre du risque, apprendre à situer sa singularité dans la diversité des démarches d'écrivains » (2005 : 7).

2.2.2. *Ecriture solitaire ou solidaire ?*

L'activité d'écriture est une tâche souvent solitaire : seul devant sa feuille, le scripteur, même expert, est souvent troublé par cet isolement, et peut être sujet par exemple au bien connu vertige de la page blanche. L'atelier d'écriture peut alors être une réponse adéquate à ces tensions.

Pris dans un dispositif d'écriture accompagnée, le scripteur est guidé par l'animateur-expert, mais il est également en contact avec d'autres apprentis. J.-C. Chabanne et A. Dunas mettent alors en évidence les échanges permis par les ateliers : « Les lieux où l'on « crée » sont avant tout des lieux d'interactions sociales fortes qui rendent possibles la créativité individuelle » : on s'inspire des idées des autres, on se laisse pousser par la concurrence, on apprécie l'esprit d'équipe. « Ce qui assure les échanges, c'est le langage qui permet non seulement la communication entre les individus, mais surtout la mise en commun de la créativité, la production sociale de la pensée » précisent les deux auteurs (1999 : 21).

Les participants construisent donc une relation d'entraide et d'encouragement pour que tous écrivent, s'appuyant sur les savoirs et savoir-faire de chacun pour créer un texte. En effet, l'atelier d'écriture permet d'organiser le groupe en une certaine communauté. Communauté discursive, expliquent Bernié et al. (cités par Chabanne et Dunas, 1999 : 23), qui donne jour à des « reconfigurations qui font appel à une création collective avant d'être récupérées, redites, réappropriées » (Chabanne et Dunas, 1999 : 23).

R. Guibert souligne aussi, qu'en plus du confort suscité par la situation d'écriture inhérente aux ateliers, la modalité collective permet une progression vers la remédiation des

difficultés des scripteurs : « Dans les groupes, les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté : les différentes habiletés sont mutualisées, et chacun peut ainsi cerner ses difficultés. Ce qui, par la suite, incite les formés qui ont des lacunes particulières à suivre des actions de remédiation : dès lors ils ont pu circonscrire leurs problèmes, mesurer leur juste gravité, ne plus les considérer comme un handicap global, ils deviennent capables de les affronter » (2003 : 47).

L'entraide qu'évoque l'auteur est en effet un point fort de l'atelier. Le scripteur produit sous la pression pour que son texte fasse l'unanimité, mais aussi pour pouvoir donner de la matière aux autres participants. Des lecteurs concrets motivent donc son écriture, et les échanges permis par l'atelier stimulent l'apprenti-scripteur, puisque tous écrivent « en piochant des tours de mains dans les façons de faire des autres » (Guibert, 2003 : 68), en recourant au « pillage textuel » (GFEN). Le groupe conduit ainsi à observer et reprendre les savoir-faire des autres comme leurs expressions, à comparer ce que chacun a compris et ressent d'une consigne, d'un thème face à un texte, etc. L'atelier d'écriture rassemble donc de fortes interactions entre les participants, alimentant ainsi le point de vue d'Ardoino, partagé par N. Biagioli-Bilous, dont rend compte R. Guibert, qui « précise (2002) qu'il vaudrait mieux employer le terme de « co-auteur » pour souligner que l'auteur ne se constitue pas seul, pour éviter toute illusion de maîtrise. Le co-auteur se construit avec les autres, par rapport aux autres et par rapport à des règles sociales. C'est bien ce type de construction que visent les ateliers » (Guibert, 2003 : 159).

Le fait d'écrire en groupe amène aussi à partager les représentations de l'écriture et donc à se (re)créer ensemble une identité de scripteur : « L'image de soi dépend largement de ce que nous renvoient les autres (notamment le « je ne sais pas écrire »). Cela explique qu'elle soit sujette à des revirements spectaculaires » (Biagioli-Bilous, 1999 : 13).

C'est à ces revirements d'identité de scripteur que nous voulons accéder par les ateliers d'écriture. Appuyons-nous alors sur la définition d'identité donnée par R. Guibert en reprenant Lipianski pour comprendre qu'un travail autour de cette notion est possible à travers ce dispositif :

- « La comparaison avec d'autres [...] ;
- La comparaison avec soi-même, c'est-à-dire « la perception de soi comme identique à soi-même à travers l'espace, le temps et les situations » (Lipianski) ;
- La valeur accordée à la représentation de soi [...]. Chaque comparaison s'assortit plus ou moins explicitement de jugements de valeur » (Guibert, 2003 : 99).

A travers cette citation, on comprend que le groupe permet d'accéder à une dimension individuelle afin de construire son identité de scripteur.

Il ne faut pas oublier en effet que les ateliers d'écriture, bien qu'ils soient fondés sur cette notion de collectivité, doivent permettre aux participants de devenir des scripteurs autonomes, comme peut le préciser R. Guibert (2003 : 24) : « Il est certainement souhaitable que les formations de type ateliers d'écriture permettent ensuite une écriture solitaire ». Peut-être cela serait-il possible si l'apprenti-scripteur arrivait à comprendre qu'au même titre que les autres participants et que l'animateur, il est lui-même médiateur de son écrit puisqu'il est aussi son propre lecteur comme l'a souligné N. Biagioli-Bilous (1999 : 13). Il s'agirait donc de savoir réinvestir ce que l'on a appris en atelier dans ses écritures solitaires.

Séduite par l'idée d'accompagner les apprenants dans l'écriture, dans la quête de leur autonomie et de leur identité de scripteur, nous avons réalisé une enquête avec des élèves présentant des difficultés en maîtrise de la langue. Par la mise en place d'un atelier d'écriture, nous leur avons proposé de recourir à leurs savoirs et savoir-faire déjà présents pour les travailler collectivement et retracer ensemble leurs représentations de l'écriture.

– Deuxième partie –
Méthodologie de l'enquête et
présentation du dispositif

1 Présentation de l'étude

1.1 La recherche Cluster 12

Ce deuxième mémoire, comme j'ai déjà pu le préciser, s'inscrit dans la suite du travail que j'ai mené l'année dernière. Il reste donc dans la lignée du projet de recherche Cluster 12 appartenant au programme du plan quadriennal 2006-2010 du laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM), axé sur l'acquisition et les apprentissages langagiers.

Les chercheurs de ce projet intitulé « Formes langagières et sélection scolaire : le rapport aux écrits des disciplines au collège et au lycée chez les 15-18 ans » mettent alors leurs compétences en matière de didactique de l'écrit au service de l'étude des mécanismes par lesquels certains élèves se retrouvent sous le joug de la sélection scolaire, menant parfois à leur mise en marge du système. Ils posent alors l'hypothèse que cette sélection, qui peut aller jusqu'à l'exclusion du système scolaire serait liée à la non maîtrise des formes langagières scolaires.

C'est en enquêtant auprès d'apprenants issus « de milieux sociologiques différenciés »²⁰ qu'ils tentent de mieux comprendre leur rapport à l'écrit, s'intéressant particulièrement aux jeunes dits « décrocheurs » (Equipe du projet LIDILEM) et en fin de scolarité obligatoire pour proposer des pistes didactiques.

La majorité des élèves de CAP rencontrée cette année avait déjà participé à une enquête menée dans le cadre de la recherche Cluster 12. Des données intéressantes avaient déjà été collectées par Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier en 2009, alors que les élèves étaient en première année de CAP. Ceci a présenté l'avantage non négligeable d'avoir une connaissance préalable de leur rapport à l'écrit, permettant ainsi de dégager des hypothèses de travail.

²⁰ L'enquête s'est déroulée auprès d'élèves de 3^{ème} générale, de 2^{nde} générale et technologique, et de lycées professionnels.

1.2 Hypothèses de travail

Lorsqu'ils ont accepté l'année dernière de participer à des entretiens, les élèves alors en CAP 1^{ère} année nous ont permis un premier accès à leur rapport à l'écrit. C'est ainsi que les entretiens individuels ont permis l'expression des **difficultés, dès les premières étapes** d'un écrit, à prendre le stylo. Coucher les premiers mots sur le papier serait difficile, réunir les idées de manière organisée ne serait pas plus aisé. Un autre point est à soulever si l'on écoute "à travers les mots" : leur forte appréhension du **jugement**. Ils sont durs avec eux-mêmes, ne trouvant pas leur travail de grande valeur, et ne voient donc pas comment un lecteur pourrait trouver des qualités à leur plume.

C'est pourquoi l'idée d'un atelier d'écriture paraît adaptée pour faire émerger, puis évoluer ces représentations de l'écrit. La problématique à laquelle ce travail tente de répondre est alors la suivante : les ateliers d'écriture peuvent-ils favoriser la reconstruction de l'image des élèves de CAP comme scripteur ?

Nous l'avons vu dans la première partie, l'atelier d'écriture est plus un lieu d'**encouragement** et d'**accompagnement**, que de jugement, ou, si jugement il y a, il est souvent présenté de manière positive. Ce sont donc ces deux mots qui m'ont séduite, découvrant l'intérêt d'un tel dispositif avec ces quelques lycéens qui ne connaissent pas ou n'osent pas se confronter au scripteur, à l'écrivain qui est en eux. Nous avons alors, Catherine Frier et moi-même, souhaité tester cette activité avec eux, avec l'hypothèse que **l'atelier d'écriture permettrait de faire évoluer leur rapport à l'écrit, et ainsi (re)construire leur identité de scripteur**.

Le public auquel nous nous sommes intéressées nous a permis de réaliser une première expérimentation de ce dispositif dans des conditions confortables, par leur petit nombre et leur enthousiasme.

2 Présentation de la population

2.1 Le lycée d'enseignement professionnel des Alpes Sud Isère de Susville

Ce lycée, qui comporte également un internat, est situé au cœur du plateau Matheysin, offrant ainsi un cadre agréable à la centaine d'élèves qui le fréquente, notamment si l'on se réfère à l'état flambant-neuf qu'il arbore. L'organisation semble rigoureuse et l'interaction avec les parents importante, notamment par le biais du site internet qui est régulièrement mis à jour pour informer de l'actualité de l'établissement.

C'est par exemple à travers une lettre d'information (n°7, octobre 2009) envoyée aux parents et mise en ligne sur le site que les objectifs principaux de l'équipe enseignante sont mis au jour : « La **réussite scolaire** et une **bonne intégration professionnelle** sont les objectifs que nous nous sommes donnés pour chacun de nos élèves et ce challenge, nous ne pourrons le relever qu'avec l'aide et le soutien de chacun d'entre vous, de chaque parent ». En ce qui concerne la réussite scolaire, le pari a apparemment été gagné pour l'année 2008-2009, avec 94% de réussite aux examens, est-il précisé dans cette même lettre. Afin de faciliter leur intégration professionnelle, les élèves ont aussi accès aux offres d'emplois des entreprises partenaires du lycée.

C'est dans ce contexte que notre enquête a pris place, auprès de la classe de CAP Conducteur de Systèmes Industriels (CSI) 2^{ème} année.

2.2. Les élèves de CAP CSI 2^{ème} année

Ce groupe de huit élèves est assez représentatif de la population du lycée : un effectif réduit et exclusivement masculin. Malheureusement, l'un d'entre eux (Laurent) n'a jamais rejoint notre atelier d'écriture, et un autre (Cédric) n'a fait qu'une apparition. Nous sommes donc intervenues auprès de six lycéens qui avaient le mérite d'être volontaires et accueillants : Stéphane, Gaëtan, Jonathan, Guillaume, Thomas et Adrien²¹ ont participé aux quatre séances que nous leur avons proposées.

D'après leur formation, ils sont sur le point de devenir conducteurs de systèmes industriels, métier dans lequel ils devront « assurer la production sur machines ou lignes automatisées ». Ils devront donc « réaliser la préparation et le réglage du poste de travail, la mise en marche et le lancement de la production, l'approvisionnement et le maintien des flux, la surveillance, la mise en sécurité voire l'arrêt de la fabrication, le contrôle qualité et la maintenance de 1er niveau » comme l'explique le site internet du Lycée Alpes Sud Isère. Pourtant, leur avenir personnel et professionnel reste un peu flou, certains rêvant de devenir rugbyman professionnel ou architecte, tandis que d'autres aimeraient décrocher un baccalauréat professionnel. Les discussions que nous avons pu entretenir avec eux confirment donc ce que nous évoquions dans la partie théorique : ce sont des élèves un peu « perdus » que nous avons rencontrés, certains n'étant là que par « dépit » du fait de leur parcours scolaire difficile. Certains portent également le poids de situations familiales / sociales compliquées comme l'ont révélé les entretiens de la pré-enquête. La poursuite vers le baccalauréat professionnel est donc encore une question en suspens : même si leurs résultats le leur permettent, ils ne sont pas sûrs de vouloir continuer dans cette filière, souhaitant parfois entrer rapidement dans la vie active pour gagner leur indépendance et sortir du système scolaire qui leur est douloureux.

²¹ Les prénoms ont été transformés afin de préserver l'anonymat des élèves

3. Présentation du protocole

3.1. La pré-enquête : production écrite et entretiens

Sachant que c'est la deuxième année que les élèves de CAP participent à une enquête, nous avons l'avantage d'avoir réuni des informations quant à leurs pratiques et compétences scripturales avant de mettre en place l'atelier d'écriture.

En 2008-2009, ils avaient alors bien voulu passer des entretiens avec deux chercheuses de la recherche Cluster 12, Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier, après avoir écrit une lettre argumentative. Cette dernière devait répondre à la consigne suivante :

Un journal de jeunes a posé la question suivante à ses lecteurs : « Les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie ? ». Vous répondrez à cette question sous forme d'une lettre argumentée, c'est-à-dire que vous devrez expliquer votre position (ce que vous pensez) et donner des exemples pour illustrer ce que vous dites.

Sans autre contrainte d'écriture, avec le choix d'utiliser un brouillon ou non, de recourir à leurs procédures habituelles, les chercheuses leur demandaient de rédiger cette lettre en moins d'une heure, temps largement suffisant a priori puisqu'ils avaient souvent mis le point final au bout d'une vingtaine de minutes (Productions en Annexes 3 à 8).

Les deux chercheuses sont ensuite revenues plusieurs fois au Lycée Alpe Sud Isère pour proposer des entretiens individuels aux élèves. Ils devaient dans un premier temps lire (à voix haute ou silencieusement selon leur préférence) une lettre argumentative d'une lycéenne, répondant à la même consigne que celle qu'ils avaient eux-mêmes écrite. Orientés par un entretien semi-directif (Annexe 9), les lycéens devaient dans un deuxième temps analyser cette production, sur des points formels et sémantiques, d'un point de vue scolaire et non-scolaire (par exemple : la lettre pourrait-elle correspondre aux attentes d'un journal ?).

Ce protocole de recueil de données en deux étapes avait été créé dans le but de confronter les pratiques des apprenants avec leurs représentations de l'écrit.

Pour ma part, cela m'a surtout permis d'apprécier les propos et avis des élèves sur l'écriture, et donc d'envisager un travail à réaliser avec eux. Nous avons alors réutilisé leur production pour ouvrir l'atelier d'écriture.

3.2. Présentation de l'atelier d'écriture avec les élèves de CAP

C'est au cours de quatre séances de 2 heures, soient 8 heures, que nous avons accompagné les 6 lycéens de la classe de CAP 2^{ème} année dans leur écriture. Les jeudis après-midi du mois de mars étaient donc destinés à un atelier d'écriture s'articulant autour du thème de la liberté, déjà découvert en classe par le biais de l'étude de la nouvelle de *Matin Brun* (Franck Pavloff). Lors de la préparation des séances avec Catherine Frier, directrice de ce mémoire mais aussi animatrice de l'atelier d'écriture à mes côtés, nous avons pris le parti de repartir des textes écrits l'année précédente par les élèves puisque cela présentait plusieurs avantages : pouvoir partir de leur écrit et ainsi les mettre face à leur texte, aborder un sujet auquel ils avaient déjà réfléchi et donc proposer une certaine continuité. Nous avons également amorcé l'activité d'écriture que nous allions mettre en place en leur proposant de répondre à un questionnaire préalable (Annexe 10) pour venir conforter les données que nous avions déjà recueillies sur leur écriture.

La première séance a fait l'objet de quelques présentations : qui sommes-nous, dans quel cadre intervenons-nous, quels sont les objectifs du projet que nous montons avec les élèves, qu'est-ce qu'un atelier d'écriture.

Pour ce qui est de l'atelier en lui-même, les séances présentaient entre elles beaucoup de similitudes : commençant par un récapitulatif de ce que nous avons fait la séance précédente, nous lisions ensuite les textes des élèves pour recueillir les impressions de chacun et les questions éventuelles qui naissaient d'une séance à l'autre. S'ensuivait un enchaînement de consignes d'écriture, telle l'écriture effervescente autour d'un mot pour réunir du matériau-langue et des expressions, et s'appuyant sur d'autres supports comme des textes ou chansons. Chaque séance était finalisée par la rédaction d'une courte production, dont le sujet variait d'une séance à l'autre.

Le rythme des séances était donc assez soutenu, suivant les recommandations de J.-C. Chabanne et A. Dunas (1999 : 24) : « écrire beaucoup, mais écrire sans souci de produire immédiatement des formes finies ; écrire ici dans le sens de produire ces formes intermédiaires sur lesquelles vont se tisser des échanges, des lectures, des débats, des corrections, des reprises, qui sont la pratique même de la pensée s'élaborant ». Afin d'accompagner les élèves dans la construction de leurs textes, nous répondions nous-mêmes rapidement aux consignes d'écriture pour les aider ensuite... nous n'étions alors pas trop de

deux ou trois animatrices (Sophie Ledoux n'étant là qu'une heure sur les deux) pour que chacun puisse avancer.

Enfin, les séances se terminaient par la lecture des textes, moment fort de l'atelier puisqu'on s'affirme comme scripteur en dévoilant son texte, mais aussi parce qu'on le découvre soi-même.

Présenté ainsi, on perçoit à quel point les ateliers d'écriture peuvent être ritualisés, ce qui peut rassurer les participants qui traversent les mêmes étapes d'une séance à l'autre :

Les différentes étapes de l'atelier d'écriture

1. Amorce de l'atelier d'écriture
Retour sur la séance précédente
Lecture des derniers textes produits
2. Exercices d'écriture
Créer du matériel
Utiliser des supports (textes, chansons)
3. Etre scripteur
Production de texte
Lecture des textes

Bien que ce rapide descriptif permette d'envisager le déroulement des séances de l'atelier d'écriture que nous avons mis place, il paraît nécessaire de détailler les consignes des exercices d'écriture et de la production finale de chaque séance.

3.2.1. Trames didactiques des quatre séances

3.2.1.1. Première séance : apprivoiser l'atelier d'écriture

(Annexe 11 : Trame de la 1^{ère} séance)

Afin d'aborder le thème de la liberté pour la première fois dans le cadre de l'atelier d'écriture, nous avons tout d'abord proposé de faire une lecture à voix haute d'un extrait de *Matin Brun*, de Franck Pavloff. Les élèves avaient déjà étudié cette œuvre en classe, ce qui permettait de construire l'atelier d'écriture à partir de ce qu'ils connaissaient déjà.

Après avoir levé d'éventuels problèmes de compréhension et échangé autour de ce texte, la première consigne était de choisir un mot (le plus fort, le plus fréquent, le plus significatif, étonnant, marrant, triste, etc.) pour s'essayer pour la première fois à l'écriture effervescente, dans le but de familiariser les élèves avec cet exercice très utilisé dans les ateliers d'écriture. Les participants devaient alors décliner le mot sélectionné en une liste de deux colonnes correspondant chacune à ses pôles matériel (manipulation des sonorités, rimes, ressemblances formelles) et idéal (synonymes, associations d'idées) (par exemple : « étrange » > frange, été, ranger, grange, etc. (matériel) ; bizarre, paranormal, étonnant, etc. (idéal)). Afin d'aider chaque élève à construire cette liste, nous avons écrit leur mot initial au tableau pour que tous les participants puissent partager leurs idées.

Comme une invitation à se détacher du sens, la deuxième consigne impliquait d'assembler les termes de leur liste, « au hasard » ou selon la joliesse de leur association et non par rapport à leur signification, pour construire des expressions. Nous avons ensuite noté celles qu'ils préféraient ou qu'ils pensaient les plus incompréhensibles, irrationnelles pour mutualiser le matériau. Il était alors l'heure de passer à la rédaction d'un texte final de 10 lignes répondant aux attentes suivantes :

Consignes pour la production de la 1^{ère} séance

Thème	Matériau à réutiliser	Contrainte spécifique :
--------------	------------------------------	--------------------------------

Liberté	Les textes écrits l'an dernier Les deux listes de mots et expressions L'extrait de <i>Matin Brun</i>	Commencer par « Moi tout seul » ²²
---------	--	---

3.2.1.2. Deuxième séance : Ecrire un récit

(Annexe 12 : trame de la 2^{ème} séance)

L'objectif de la deuxième séance était d'écrire autour du thème suivant : "Liberté et écriture : la liberté d'expression".

Nous leur avons présenté en premier lieu un support différent de la séance précédente pour leur montrer un autre style d'écriture : le slam, avec *J'écris à l'oral* de Grand Corps Malade. Ce chanteur varie les figures de styles dans ses chansons, jeux de langue auxquels nous nous sommes intéressés car certains semblent avoir été créés selon les exercices que nous nous appliquons à faire à chaque séance²³.

En deuxième lieu, les élèves devaient écrire leurs impressions sur un post-it (variant ainsi les supports d'écriture et imposant d'écrire peu au vu du format du papier), quelques mots inspirés par l'écoute de ce slam. Nous les avons disposés sur le tableau pour que chacun vienne les lire et en récupérer un écrit par leurs camarades. Par ailleurs, ils ont isolé une expression de la chanson qui leur plaisait, mais qui devait aussi être en lien avec le thème de la séance, pour la réutiliser plus tard.

L'activité suivante était une écriture effervescente, que nous avons réalisée collectivement, autour des mots « liberté » et « écriture ». Nous consignions les propositions des élèves au tableau les invitant à suggérer un mot chacun. A partir des dix mots que nous avons mis en commun, les participants devaient écrire un court texte pour définir la liberté d'expression. Ils disposaient alors seulement d'une dizaine de minutes, afin d'être contraints à écrire rapidement, à ne pas avoir de temps de flottement.

²² Cf. : Bon, F. (2005 : 130) « Commencer chaque phrase par *moi tout seul* c'est déjà affirmer la part de langage à nous réservée, on est déjà installé dans la phrase quand il s'agit de la continuer, et trouver ce qui la détermine. On fonctionne par listes »

²³ Notons que des ateliers autour du slam sont en plein ces dernières années.

Finalement, nous avons demandé aux apprentis-scripteurs de rédiger un texte pour définir le sens qu'ils donnent à « écrire ». Pour ce faire, ils devaient prendre en compte :

Consignes pour la production de la 2^{ème} séance

Thème	Matériau à réutiliser	Contraintes spécifiques :
Liberté et écriture : liberté d'expression	Post-it, Slam de Grand Corps Malade, Travail réalisé autour de « liberté » et « écriture » Possibilité de faire référence à un film ou livre	Commencer comme le slam de Grand corps malade (au moins « C'était un jour sans histoire »), Terminer par la phrase que vous avez relevée dans ce slam, ou par « Depuis j'écris à l'oral »

3.2.1.3. Troisième séance : souvenir marquant la liberté ou la privation de liberté

(Annexe 13 : Trame de la 3^{ème} séance)

La 3^{ème} séance visait à faire écrire aux élèves les prémices d'un récit relatant un souvenir ou une histoire imaginaire qui met en scène un personnage qui incarne la liberté ou son contraire.

Pour amorcer cette production, nous avons préalablement effectué une écriture effervescente autour de « liberté » et « prisonnier », pour ensuite tisser des expressions. Chacun notait celle qu'il préférait sur un post-it pour l'échanger avec ses camarades.

La tâche suivante consistait à décrire le contexte de leur récit, en adaptant le début du texte de Grand corps malade : **C'était un soir sans histoire** + une date, un lieu, une ambiance, un état d'âme, + l'expression récupérée précédemment.

Le décor de l'histoire défini, nous nous sommes attelés à la construction du personnage. Afin d'orienter les participants, nous leur avons lu des extraits de livres dans lesquels les auteurs dessinent les portraits de leur(s) personnage(s). En choisissant un mot parmi les différents extraits, ou en s'inspirant de leur propre prénom, les élèves devaient créer le nom de leur personnage en inversant complètement l'ordre des lettres (par exemple : « égalité » devient « Etilage »). Afin de dégager les caractéristiques des personnages, les

apprenants ont dû choisir un objet, une couleur, un animal pour créer des métaphores en dégagant leurs attributs (par exemple : **loup** [solitaire, sanguinaire, crocs, affamé, libre, agile, etc.] + **couteau** [aiguisé, lame d'acier, tranchant, etc.] + **noir** [sombre, yeux, ténèbres, etc.]).

La production de fin de séance consistait à faire une description du personnage qu'ils avaient créé, en utilisant également les mots et expressions dégagés par l'écriture effervescente autour de « liberté » et « prisonnier » et les extraits de livres. Nous n'avons cette fois pas lu les textes trop inachevés.

3.2.1.4. Quatrième séance : Histoire d'un personnage

(Annexe 14 : Trame de la 4^{ème} séance)

Cette séance a été pleinement consacrée à la rédaction d'un court récit, en reprenant les textes de la semaine précédente.

C'est ainsi que la première étape de l'atelier consistait à articuler la scène initiale que les élèves avaient écrite (C'était un soir sans histoire... + une date, un lieu, une ambiance, un état d'âme, + l'expression choisie) à la description de leur personnage. Pour cela, nous avons recherché des expressions marquant une rupture dans la narration (par exemple : tout à coup, soudain, etc.).

Avant de passer à la rédaction, nous avons de nouveau lu des extraits de portraits dressés par des auteurs pour « inspirer » les scripteurs qui n'avaient pas mené à terme la création de leur personnage.

La séance, l'atelier d'écriture même, s'achevaient par la finalisation du récit, qui reprenait les consignes suivantes :

Consignes pour la production de la 4^{ème} séance

Thème	Matériau à réutiliser	Contraintes spécifiques :
Souvenir de liberté ou de privation de liberté	Scène initiale Connecteur marquant une rupture dans la narration Portrait du personnage	Terminer le récit en s'inspirant de la fin du texte de Grand corps malade (« Et c'est depuis ce jour que... ») ou en reprenant le début de leur production (C'était un soir sans histoire...) + « depuis »

Afin de conserver une trace du déroulement des ces ateliers, et donc des attitudes, des réflexions des élèves, j'ai pris la liberté, avec l'accord du directeur du lycée, de l'enseignante et des participants, de filmer les séances dès notre deuxième rencontre. En réalité, il m'a été difficile à la première séance d'assumer pleinement tous les rôles que je devais jouer : écrire, animer, accompagner me paraissait être le plus important pour les élèves. C'est donc à la caméra que j'ai confié, le temps de l'atelier, ce regard extérieur de chercheuse, qu'il m'était possible de reprendre dès la fin de la séance : comme un journal de bord, je noircissais les pages de mon ordinateur de mes questions et analyses à chaud (l'annexe 15 est un exemple des notes que je prenais à mon retour).

Les données recueillies auprès des élèves de CAP dans le cadre de l'atelier d'écriture sont donc assez diversifiées : support vidéo (et donc audio), différents « états des textes » (du brouillon au texte final (Annexe 16 : Recueil de textes), ainsi que mes notes personnelles. C'est à partir de toutes ces données que je vais maintenant aborder l'analyse du dispositif mis en place.

*– Troisième partie – Analyse des
résultats : se construire en tant que
scripteur*

Du fait du petit nombre d'élèves ayant participé à l'enquête, il n'est aucunement question de viser la généralisation de nos résultats. De même, cela entraîne d'analyser nos données de façon qualitative. C'est donc en termes d'investissement et d'évolution que nous observons les données.

En effet, afin de déterminer l'investissement des élèves à l'écrit, l'analyse des données recueillies auprès des élèves de CAP 2^{ème} année par l'atelier d'écriture s'articule autour de la notion d'évolution : évolution de la construction des apprenants en tant que scripteur. L'atelier d'écriture permet en effet d'accéder à des détails plus fins que lorsqu'on demande aux scripteurs une "simple" rédaction : pour les accompagner, il faut les observer, ce qui permet de mieux connaître leur réelle pratique d'écriture. C'est alors ce que nous nous sommes appliqué à faire au cours des quatre séances, pensant ainsi pouvoir aller au-delà des représentations des élèves sur l'écrit, en les aidant à se libérer de certains obstacles, à s'investir dans l'écriture, à se risquer comme écrivain.

Nous ne verrons dans cette partie qu'un seul volet des ateliers d'écriture : si on le considère grossièrement en deux temps, ce dispositif exige tout d'abord un déblocage, pour ensuite pouvoir réaliser un réel travail autour de l'écriture comprenant la réécriture. Ce n'est que la première étape que je développerai ici : le passage à l'écriture. Ce parti pris pourrait être critiqué, puisque comme le dit R. Guibert (2003 : 27) : « Le terme même d'atelier suppose un véritable travail sur du matériau ; il n'est guère possible de se satisfaire d'un premier jet. Pourtant, selon une conception, limitative, mais répandue, les ateliers d'écriture pourraient ne viser qu'un déblocage : il s'agirait seulement de permettre de produire de l'écrit ». Une conception limitative, ou une dérive peut-être, comme le diraient C. Barré-de Miniac et Poslaniec (1999), mais, dans une perspective didactique, se concentrer à observer les conditions de déblocage n'est pas négligeable.

C'est ce vers quoi tend cette recherche : comment débloquent les élèves, quel chemin parcourir avant de pouvoir écrire, réécrire et jouer des différentes possibilités qu'offre la langue française ? Comment devenir scripteur, ou se (re)construire en tant que tel ? Il s'agira parallèlement d'essayer d'approcher leurs représentations de l'écrit et leur évolution au cours de l'atelier.

Les axes de l'analyse qui suit, s'articulant aux dimensions du rapport à l'écrit développées par C. Barré-de Miniac, prennent appui sur les principes et caractéristiques constitutifs de l'atelier d'écriture.

C'est ainsi que nous développerons les conditions du passage à l'écriture, impliquant de dépasser le temps de flottement avant la prise effective du stylo et de ressentir le désir d'écrire.

Nous étudierons ensuite les possibilités de créer un texte à partir de quelques mots par la manipulation de la langue et l'importance de la créativité pour l'étayer.

Le troisième axe s'intéressera à la façon dont les apprentis-scripteurs prennent possession de leur texte, entre engagement psychoaffectif et distanciation.

Nous observerons par la suite les manifestations d'une écriture en groupe, lors de la production de texte ou la réalisation d'exercices et la lecture à voix haute des écrits de chaque participant.

Le cinquième axe sera l'occasion de mettre en avant le caractère ritualisé et contraignant que recouvre l'atelier d'écriture, avant d'achever l'analyse sur la place accordée aux aspects formels de la langue par les participants.

1 Accepter l'acte d'écriture (le passage à l'écriture)

La notion de passage à l'écriture a été observée en profondeur par M.-C. Penloup. Nous l'avons balayée dans la partie théorique, retenant que ce passage est difficilement vécu par les élèves du fait de leur peur de ne pas savoir écrire, d'un manque d'appétit aussi peut-être pour ce genre d'activité, d'un entraînement insuffisant. De fait, les élèves de CAP que nous avons rencontrés semblaient au premier abord quelque peu réticents à l'idée d'écrire des textes. Emprunter un nouveau chemin vers l'écriture par l'atelier a donc permis d'approcher leur rapport au passage à l'écriture et de les encourager à prendre la plume.

1.1 L'envie d'écrire

Durant la première séance, alors que nous étions en train de nous présenter et surtout d'exposer notre projet d'atelier d'écriture, ce sont des regards sceptiques qui nous ont accueillies (« écrire, mais pour quoi faire ? »), sachant notamment que les séances que nous allions partager ne seraient pas prises en compte pour l'obtention de leur diplôme. Pourtant, lorsque nous leur avons demandé « êtes-vous partants pour essayer ce projet avec nous », une minute d'hésitation a précédé le timide « oui » d'Adrien, bien vite suivi par les autres.

Nous avons donc eu la chance de rencontrer des élèves assez motivés dès le début de notre enquête, leur attitude contrastant pourtant avec ce que nous avons pu imaginer à travers

leurs réponses au questionnaire préalable (Annexes 17 à 22) dont je rends compte dans le tableau suivant :

Récapitulatif des réponses au questionnaire préalable

	Thomas	Jonathan	Gaëtan	Stéphane	Adrien
Est-ce que tu écris beaucoup ?	Oui, beaucoup de lettres + devoirs	Oui, cours + « quelque fois, chez moi »	Lettres + poèmes	Non, pas beaucoup	Je n'écris jamais
Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ?	« Propre lisible super beau »	Sans faute d'orthographe. Utile pour le travail, pour se faire bien comprendre.	C'est très important	Savoir bien décrire pour qu'on puisse imaginer	Oui c'est important
Est-ce que tu aimes écrire ? Pourquoi	Non : « trop chiant et long »	Ca dépend : aime inventer une histoire	Oui, poèmes : « ça me détend » + inspiré	Non, je préfère l'oral	Non je n'aime pas écrire
Est-ce qu'il t'est difficile d'écrire ?	Oui	Non	Non si entraînement et temps	Oui	Oui
Point faible ?	Conjugaison	Orthographe		« Le commencement »	Orthographe
Points forts ?	« Quand j'écris des choses romantiques c'est plutôt magnifique »	« J'écris vite »	« J'écris un peu vite »	« Mon imagination »	

Intéressons-nous alors plus en détail aux réponses des élèves puisqu'elles nous permettent d'apprécier ce que les élèves veulent bien nous dire sur l'écriture, et ainsi de déceler leur intérêt pour cette activité.

Les six participants semblent ne pas beaucoup écrire : tandis que trois d'entre eux disent ne jamais ou peu produire de textes, oubliant surement de prendre en compte les écrits scolaires, contrairement à Jonathan. Seuls Gaëtan et Thomas avouent produire des textes personnels tels des poèmes ou lettres. Notons que ces deux élèves n'ont pas le même goût pour l'écriture : Thomas présente un paradoxe avec les propos dont j'ai rendu compte ci-avant

puisqu'il explique qu'écrire, « *c'est trop chiant et long* », alors que Gaëtan voit dans cette activité un moyen de s'apaiser (« *ça détend* »). Il se distingue donc de ses camarades qui disent ne pas aimer écrire, sans vraiment savoir l'argumenter.

Quelles finalités accordent-ils alors à l'écriture ? Enonçant vaguement qu'il est important de savoir bien écrire, ils n'ont généralement pas de réponse claire, ou du moins globale à la question « pourquoi (pour quoi) ? » : par exemple Guillaume semble ne voir en l'écriture qu'un moyen de garder une trace. C'est en croisant leurs propos qu'on approche alors la portée que certains de ces apprentis-scripteurs confèrent à l'écriture, hésitant entre créativité et communication : en effet, Jonathan et Gaëtan mettent en avant le fait que cette activité permet d'inventer des histoires et poèmes, aspect de l'écrit qui les séduit d'ailleurs. Jonathan précise tout de même qu'écrire « *sert pour le travail, pour se faire bien comprendre* ». Comme Jonathan, Stéphane se retrouve clairement pris entre ces deux pôles de l'écriture, expliquant que « *bien écrire, c'est savoir décrire une pensée, un environnement, un personnage ou une histoire de telle sorte que l'on puisse se l'imaginer avec facilité* », mais il ajoute : « *je préfère m'exprimer avec ma voix plutôt qu'avec mon stylo* ». Les deux autres élèves n'avancent aucun argument pour expliquer l'importance de maîtriser l'écriture, Thomas mettant surtout en avant le critère beauté qu'il perçoit de la langue (« *Que ce soit propre lisible super beau* » ; « *C'est quand j'écris des choses romantiques c'est plutôt magnifique* »).

Ces réponses nous ont permis d'envisager des pistes pour rallier les élèves à l'écriture. On pouvait penser que l'atelier d'écriture séduirait ces apprentis-scripteurs puisque ce dispositif implique de jouer avec la langue, de se laisser aller à son imagination et de rendre compte de ses productions lors des lectures de textes.

Dès les premiers instants de l'écriture, ils se sont alors laissé guider, tentant de répondre aux différentes consignes d'écriture que nous dispensions, et voulant à tout prix terminer leur texte avant la fin de chaque rencontre. Au fil des séances, les participants semblaient de moins en moins pressés de quitter l'atelier, preuve de leur goût croissant pour ces moments d'écriture partagés.

1.2. Temps de flottement et premières activités d'écriture

A priori désireux d'écrire, conquis pas l'atelier d'écriture et disposés à travailler ensemble, les élèves avaient pourtant besoin de temps pour passer à l'écriture. Cela a entraîné des difficultés dans l'animation de l'atelier, puisqu'il fallait régulièrement adapter le déroulement de la séance au rythme changeant des apprentis-scripteurs : nous ne pouvions donc pas toujours respecter la trame que nous avions prévue, supprimant des exercices, accroissant les fourchettes de temps pour répondre à certaines consignes. Pourtant, par le biais d'échanges sur la séance précédente ou sur leur dernière production recueillie pendant notre enquête, de jeux d'écriture souvent collectifs, nous prévoyions d'accompagner les élèves dès les premiers moments d'écriture, dans la mise en route qui devance le passage à l'écriture.

Afin de plonger les élèves dans une ambiance d'écriture, Catherine Frier, Sophie Ledoux et moi-même commençons chaque atelier par la lecture des textes de la semaine précédente. De plus, nous recourons régulièrement à d'autres supports tels que des extraits de textes - en lien avec l'objectif de la séance -, nous appuyant également sur une chanson lors de notre deuxième rencontre afin de leur faire découvrir différentes sources d'inspiration et leur présenter des univers différents.

Suite à cette immersion dans l'écrit, nous donnions le stylo aux participants, les premiers exercices s'articulant autour des pôles idéal et matériel de la langue. En regardant leurs brouillons, j'ai pu constater une évolution dans la réalisation de ces exercices : lors de la première séance, il fallut les aider activement pour enrichir le matériau qu'ils créaient. N'oublions pas de préciser que c'était pour eux la première fois qu'ils s'adonnaient à ce genre de tâche.

Guillaume et Adrien se démarquaient de leurs camarades par le nombre de mots réunis autour d'un terme qu'ils avaient sélectionné, car ayant fait le même choix, ils mutualisaient leurs "trouvailles". Gaëtan se distinguait également, confirmant alors son aisance avec la langue dont il rendait compte dans le questionnaire préalable. En revanche, Thomas, Stéphane et Jonathan avaient plus de difficultés à dresser un répertoire de mots. Nous devions alors les aider puisque ces listes de mots nous servaient de point de départ pour construire des expressions, des phrases puis un texte. Appréhendant cette activité au fil des séances, nous avons pu réduire le temps consacré à cet exercice pour s'arrêter plus longuement sur la rédaction d'un texte.

C'est alors au niveau de la production d'écrit de fin de séance que des modifications du temps de flottement avant la prise de l'écriture se faisaient le plus sentir. En effet, la plupart des participants s'attelaient à la tâche plus rapidement d'une séance à l'autre pour écrire des textes souvent de plus en plus longs. Pourtant, deux d'entre eux, Gaëtan et Stéphane, ne suivaient pas la même progression de rapidité : Gaëtan, qui pourtant paraissait à l'aise à la première séance, écrivant le texte le plus long, prenait de plus en plus de temps avant de passer à l'acte d'écriture, temps qu'il rattrapait rapidement ; une fois lancé, il ne s'arrêtait plus d'écrire. Pour Stéphane, écrire un texte lui prenait de plus en plus de temps. Souhaitant l'encourager, je passais régulièrement derrière lui pour le débloquer, jusqu'à ce qu'il m'avoue qu'il préférerait réfléchir seul, qu'il attendait l'inspiration et donnait forme à ses idées dans sa tête avant de se lancer doucement dans l'écriture. Une réflexion qui démontre la bonne disposition et une certaine maturité pour ces exercices.

Le rythme soutenu de l'atelier avait été pourtant pensé pour pallier cette attente : nous ne laissions que 15 minutes pour produire le premier texte après un long moment passé à faire des exercices de mise en route, pour les amener progressivement à une certaine autonomie puisqu'ils disposaient de plus d'une heure de rédaction à la dernière séance, diminuant ainsi le temps de préparation à une écriture plus collective. Globalement, les apprentis-scripteurs se sont laissés porter par cet avancement. Notons tout de même que Thomas avait terminé son dernier texte bien avant les autres²⁴, et Stéphane n'a pas su rendre son dernier texte, restant sans mot devant son bureau. Cela m'a étonnée au regard de sa maîtrise de la langue : il ne présente pas de problème particulier sur les aspects formels de l'écrit, et sait manier les mots pour s'exprimer par une prose relativement lyrique (la preuve en est une des premières phrases qu'il a construites pendant l'atelier : *la poésie romanesque est une pensée éternelle gorgée d'amour*). Il expliquait alors à Catherine Frier que le sujet de rédaction ne lui plaisait pas, et qu'il n'arrivait pas à dépasser ce manque d'intérêt pour la consigne.

Au vu du comportement des élèves, le temps de flottement qu'ils connaissent s'interprète de différentes façons : un entraînement à l'écriture insuffisant, puisqu'ils gagnaient généralement en aisance au cours de l'atelier ; la compréhension des consignes que le fonctionnement même du dispositif mis en place fige légèrement puisque les animateurs sont constamment présents pour éclairer les participants ; la recherche d'inspiration, que l'on

²⁴ Nous reviendrons sur ce point plus tard, car son avance s'explique : il avait travaillé son texte entre deux séances.

arrivait parfois à dépasser par le rythme accéléré des séances ; le gout pour le sujet donné. J'ai cependant été surprise que les élèves se laissent guider sans projet d'écriture, m'attendant à ce que cette absence amplifie les tensions dans lesquelles ils se trouvaient puisque la finalité communicative intervenait alors tardivement.

2 Etayer peu à peu son écrit : du phonème/graphème au texte

Comme je l'expliquais dans la partie théorique, l'atelier d'écriture demande de construire une architecture rédactionnelle à laquelle les élèves ne sont pas accoutumés. Dans les séances que nous avons proposées, nous partions en effet du mot pour nous diriger progressivement vers le texte. Le mot est donc le point de départ, les participants jouant avec, les manipulant pour en réunir d'autres, la créativité étant alors axée sur cette unité ainsi que sur son signifiant, phonèmes et graphèmes qui la composent lors de travail sur le pôle matériel, ou sur le signifié lorsqu'on s'intéresse à son pôle idéal. On tisse ensuite des expressions, puis on réinjecte ce matériau accumulé dans le texte final. Le projet d'écriture se dessine donc doucement tandis qu'on se laisse porter par les mots.

2.1. Des mots sens dessus dessous : l'abstraction du sens

Les premiers instants des ateliers d'écriture que nous avons mis en place auprès des élèves de CAP étaient principalement consacrés à manipuler les pôles matériel et idéal d'un mot sélectionné, activité qui posait des difficultés aux participants à la première séance. Le but implicite de l'exercice relevait finalement à faire naître une dimension figurée dans des associations de mots, tâche particulièrement délicate dans le sens où elle exige un détachement assumé et total de la valeur sémantique non seulement du mot, mais également de paires de mots. En outre, accepter de créer de l'irrationnel est plutôt inhabituel dans un cadre scolaire.

Par ailleurs, je me suis vite rendu compte que les participants réunissaient ces deux aspects en élaborant la liste des mots proches au niveau des sonorités, lettres et syllabes, ayant pourtant compris le fonctionnement de l'exercice. Ayant moi-même réalisé ce travail, je me suis aperçue que j'agissais de la même façon que les élèves. La question se pose alors : le sens appelle-t-il le son ou est-ce le phénomène inverse qui prévaut ? Il semble que les deux vont de pair, mais qu'avec de l'entraînement, il est plus facile de manipuler les signifiants.

On retrouve alors les associations suivantes :

Pôle matériel décliné par les élèves

Elève	Guillaume	Adrien	Gaëtan		Thomas	Stéphane	Jonathan
Mot initial choisi par les participants	Pastis		Liberté	Prisonnier	Con	Liberté	Tiercé
Pôle matériel	Milice Police		Beauté Sensualité Sexualité	Poison Nocif Liseron Rosier	Maçon Patron	Ebriété Ivresse	Percer Tirer

On remarque en lisant ce tableau que les participants montrent la particularité de recourir à des mots de même nature que celui qu'ils ont initialement choisi, ce qui n'est pas toujours recommandé puisque varier les classes de mots permet ensuite de construire des expressions et de les réutiliser dans un texte plus facilement. Notons tout de même que les élèves arrivent parfois à varier la nature des mots d'une même liste puisqu'il est fréquent qu'ils ne changent que les affixes du radical. C'est ainsi que Gaëtan établit l'association « liberté » - « libérer » - « libre » ou que Stéphane liste « habitat » - « habitation ». Dans ces cas de figure, il est également difficile de réutiliser des mots si proches dans un texte, mais c'est aussi peu productif car on arrive facilement à ce genre d'ajustement en cours de rédaction.

Le fait que les apprentis-scripteurs restent dans le même champ lexical dans l'établissement du pôle matériel est regrettable, d'une part pour la raison que nous avons évoquée ci-dessus, mais aussi parce que ce travail est effectué lorsqu'on observe le pôle idéal d'un mot. Y. Béal avait rendu compte de cette approche des élèves : « ils ont du mal à lâcher le sens » disait-il avec l'approbation de A. Chartier qui avait été confronté au même phénomène (Atelier d'écriture 2010). Ainsi, lorsqu'on demande aux apprentis-scripteurs de former des expressions en reliant aléatoirement des mots de leur liste pour ensuite, peut-être, leur trouver une signification, la majorité d'entre eux n'arrive pas à se libérer de la portée sémantique des mots, comme l'indiquent les exemples suivants :

- Gaëtan : *Porter des bagages c'est comme porter son nuage*

- Jonathan : *trier l'argent par chance* (notons que « argent » et « chance » sont souvent associés notamment avec les jeux d'argent. « Argent » et « chance » ont d'ailleurs un synonyme commun : « fortune »)

- Adrien : *Un portable ça coute de l'argent*

Seul Stéphane a su intégrer ce principe : reliant les mots entre eux au hasard, il a formé l'expression *une répétition régulière de l'étude du bitume*, qu'il associera ensuite à une chute d'un personnage un peu trop alcoolisé :

On boit l'apéro ? me dit-il

Oui mais qu'un verre, je ne veux pas finir comme le patron qui se paye les poteaux et qui fait une répétition régulière de l'étude de bitume.

Il a donc su parfaitement insérer cette expression dans son texte puisque le lecteur arrive facilement à imaginer le sens qu'il lui accorde.

La difficulté des élèves à laisser le sens de côté dans les prémices de l'écriture a persisté tout au long de ce dispositif, entraînant une perte d'intérêt pour ce genre d'exercices puisque les élèves n'arrivent pas à se resservir aisément de tout le matériau construit.

Ainsi, la production du texte n'est pas assez amorcée, le temps de flottement et les tensions ressenties lors du passage à l'écriture encore importants.

2.2. Production de texte et inventivité

Une fois le matériau-langue constitué, l'animateur d'écriture invite les participants à s'en servir de point de départ pour produire un texte répondant à une consigne précise, dans un temps limité²⁵. Ca n'est donc qu'à ce moment de la séance qu'un projet d'écriture se construit, les élèves devant adapter le lexique disponible à leur désir créatif, savoir exprimer leurs idées en recourant à des outils linguistiques variés pour être clairs.

A travers leur première production²⁶, les élèves semblaient alors osciller entre une « posture scolaire » et une « posture de rejet » (Frier, 2010 : 46). En effet, ils s'appliquaient à

²⁵ Cette étape peut être effectuée à plusieurs reprises lors d'une même séance afin d'obtenir des bribes de texte, ce que nous n'avons pas fait au cours de l'atelier.

²⁶ Voir l'Annexe 19 qui réunit tous les textes rédigés à la fin des séances d'atelier.

remplir leur « métier d'élève » en tâchant de répondre brièvement à la consigne, voyant en cet acte d'écriture prolongé une corvée suite aux jeux collectifs qui précédaient : ils n'écrivaient que quelques lignes, superposant les expressions que nous avons construites et partagées dans des phrases assez longues, répondant au moins à un critère imposé.

Ainsi, pour répondre à la consigne “ Ecrire un texte de 10 lignes sur le thème de la liberté à partir de tout le matériau présent”, Jonathan écrit :

Moi tout seul je suis libre, je bois l'apéro, je trie l'argent, pour moi c'est trop important que le patron se paye des poteaux, et jongle avec les mots même si il y a la police et que je vais avoir des ennuis.

Peu de cohérence dans ce texte, une seule phrase pour plusieurs idées, on ne comprend pas vraiment le message que veut faire passer Jonathan.

Les deuxièmes et troisièmes textes des élèves connaissent ensuite une évolution, notamment en termes de longueur, la plupart des derniers écrits prenant presque une page. Les élèves se risquent alors à varier leur vocabulaire, l'organisation du texte.

Notons que la seconde production qu'ils ont écrite faisait suite à un travail sur la chanson de Grand corps malade, ce qui a largement influencé la disposition des textes, avec des retours à la ligne fréquents qui remplacent la ponctuation. La présence de ce texte support, qui pourrait se révéler frustrante car la chanson est chargée d'un style identifiable (le slam), est au contraire un tremplin à la création. Rappelons d'ailleurs que, suivant les pas de l'Oulipo, un grand nombre de recherches en didactique ont démontré que la contrainte était paradoxalement libératrice. Les écrits se diversifient, par rapport aux premiers où l'on retrouvait souvent les mêmes expressions, chacun prenant des initiatives au niveau de la créativité. En effet, nous retrouvons des phrases averbales teintées de poésie, telles que : *Amour et tristesse* (Adrien), *Noir et blanc libèrent notre pensée du langage* (Guillaume). Des effets que nous n'avons pas impulsés, une première prise de liberté et d'affirmation de sa posture de scripteur. Nous retrouvons également une diversité au niveau du lexique, sachant que nous avons réuni plus de matériau avant de rédiger : Jonathan assume pleinement l'expression *no-life du bar* qu'il avait empruntée à un camarade pour la réutiliser dans son texte au langage pourtant peu familier. Ils font des efforts pour améliorer le niveau de langue, moins courant que pour le premier texte, sauf pour Adrien qui cumule *la façon dont il sort tout ça* et *Il a la grande classe* ; peut-être aussi pour Gaëtan qui avait écrit un premier texte dans lequel il utilisait le champ lexical de l'expression de manière habile :

- *Moi tout seul, je chante sur mon nuage*
- *Moi tout seul, je regarde l'âge de glace*
- *Moi tout seul, je me fais des gages*
- *Moi tout seul, je porte mon nuage comme des bagages*
- *Moi tout seul, je hurle pour communiquer*
- *Moi tout seul, je chante pour réchauffer la voie.*

Le deuxième texte de Gaëtan comprend en effet des tournures plus maladroites :

La poésie permet au bonheur et à l'amour de fonctionner dans la vie.

La découverte nous apprend à faire et dire des choses de nouveau

L'amour est une grande force, de sérieux, et romantique...

Cette deuxième séance a déjà marqué un tournant dans la posture des apprentis-scripteurs qui arrivaient plus facilement à gérer la diversité des attentes qu'on avait par rapport à leur production, intégrant plus facilement les mots et expressions que nous avions tissés préalablement, jouant plus facilement avec la langue tout en créant du sens. On lit dans leur texte de jolies phrases, par leurs sonorités et leur sémantisme : *Eclat de nuit sur la pointe de mon stylo, la poésie romanesque est une pensée éternelle gorgée d'amour et de ratures à l'intention de la liberté d'écriture et de langage, liberté aux royaumes des illettrés (Stéphane) ; Je rature sur l'écriture pour faire un roman éternel (Guillaume).*

Le troisième texte a été écrit sur deux séances puisque nous avons amené les élèves à travailler sur la création d'un personnage pour lequel il fallait ensuite créer une histoire, un contexte qui lui correspondraient. Après un travail autour du type de texte que nous leur proposons d'écrire, leur donnant quelques outils linguistiques à utiliser, une progression textuelle à suivre surtout, les scripteurs se sont complètement laissés aller à l'inventivité pour créer des petits récits avec un dénouement, une intrigue même pour certains.

C'est ainsi que Thomas dresse le portrait à priori positif d'un trafiquant de drogues, concluant pourtant que ce genre d'histoire de vie n'est pas enviable et ainsi que le narrateur ayant fréquenté cet homme en a tiré des conclusions : *D'ailleurs quand je le vois je me dis que sa vie est une prison. AUCUNE LIBERTE N'EST PARFAITE POUR LUI CAR UNE FOIS QUE L'ON EST dans cette situation on ne peut en ressortir. Depuis je me suis engagé à changer l'avenir des autres car celui de Nahzugo a été fatal.*

Ayant lui aussi dressé le portrait d'un homme de l'ombre, Jonathan a su nous intriguer en montrant un certain intérêt pour le genre proche du thriller auquel il s'essaie : *Un quart d'heure plus tard trois autres hommes en costard noir sortent de l'hôtel, il repère sa cible, il traverse la rue à grands pas, et lorsqu'il arrive en face d'eux, il dégaine et appuie sur la détente, avec le bruit des pistolets s'ajoutent les cris des passants, et les sirènes de police. Les cinq hommes tombent à terre, il tire une balle dans la tête de chaque homme, et repart aussi vite qu'il est venu.*

Dans un style différent, Adrien et Guillaume rédigent un texte aux airs autobiographiques, répondant à la consigne puisqu'ils paraissent évoquer des souvenirs d'une liberté ressentie. Adrien reprend alors le nom de sa ville pour situer son histoire, et développe un texte autour de sa passion qu'est le rugby : *C'était le samedi 18 juin à la Mure en été on était tous bien autour d'un bon barbecue'. Brusquement Odomisiaque débarqua alors qu'il n'était pas invité. Il a débarqué avec quatre futs de bière du coup on lui a dit de s'asseoir avec nous pour qu'on boive un coup ensemble mais le problème c'est qu'on a trop bu et le soir on avait zappé l'entraînement on n'a pas eu le temps de finir notre verre qu'on est allé sur le terrain.*

La plupart des élèves s'appliquent donc à construire un récit respectant le schéma narratif : ils plantent le décor et décrivent une situation initiale avant d'intégrer un élément perturbateur (absent dans le texte de Thomas), progressant vers la situation finale après avoir rendu compte de péripéties et dénouement(s). Gaëtan est peut-être celui qui a eu le plus de difficultés à suivre ce schéma, en se laissant envahir par ses idées au point qu'il perd le fil de l'histoire.

La prise de risque grandit au fil de l'atelier d'écriture, la longueur des textes augmente elle aussi significativement entre la première et la dernière séance.

Nombre de lignes par texte

	1 ^{er} texte	2 ^{ème} texte	3 ^{ème} texte
Thomas	3	11	13
Gaëtan	11	11	31
Guillaume	5	8	23
Adrien	5	4	12 + titre
Jonathan	3	5	24
Stéphane	5	8	0

Mis à part Stéphan qui n'a pas rendu son dernier texte, et Thomas qui a fait une progression moins flagrante, on constate en effet que les productions des élèves sont devenues beaucoup plus longues, allant jusqu'à faire une page pour certains. Chaque participant pouvait respecter son rythme comme on peut le voir à travers ce tableau : tandis qu'Adrien et Jonathan écrivaient peu par rapport à leurs camarades lors des deux premières séances pour mieux les rattraper ensuite, voire les égaler pour Jonathan, Thomas a connu un déclin à la deuxième séance. Notons que Gaëtan reste sur les quatre séances celui qui écrit le plus, ce qui vient confirmer son habitude d'écrire dont il rendait compte à travers le questionnaire préalable.

Bien sûr, nous avons passé plus de temps sur les derniers textes, ce qui explique l'augmentation de leur volume, mais cela n'aurait pas forcément été possible avant : trop brouillons, trop difficile. Rappelons alors que l'atelier d'écriture implique, avant un travail plus formel autour de l'écriture, une période de déblocage, de "déverrouillage des stylos", qui paraît correspondre aux trois premières séances. Par les risques que les élèves ont pris dans leur dernier texte, on peut alors penser que la quatrième séance était la transition entre les deux étapes de l'atelier.

N'ayant pas eu l'occasion d'effectuer de réécriture ou trouver le temps pour une relecture (Gaëtan a par exemple rendu son texte alors que ses camarades sortaient de la salle), les écrits ont des allures de brouillons : des répétitions fréquentes avec un vocabulaire pas toujours varié, des syntaxes de phrases un peu maladroite. Ils n'ont donc pas eu l'occasion d'adopter une « posture réflexive » (Frier, 2010 : 46), qui serait recommandée puisqu'elle implique de considérer l'écrit comme outil d'apprentissage et de raisonnement, permettant ainsi une prise de recul par rapport au texte et donc une plus fine analyse.

3 Prendre possession de son texte

Par le nombre important de consignes auquel les participants sont confrontés, ils peuvent avoir l'impression d'être complètement pris par la main dans leur écriture qu'ils souhaitent pourtant personnelle. Y. Béal (Atelier d'écriture 2010) expliquait que cette tension était signe d'autonomie et d'émancipation, qu'il fallait alors que les apprentis-scripteurs la ressentent pour s'approprier leurs textes. Cette partie est l'occasion de montrer que les élèves de CAP rencontrés se sont vraiment inscrits dans leurs productions. Malheureusement, par leur fort investissement, ils négligeaient l'importance d'adopter une posture réflexive, de prendre du recul pour progresser et objectiver leurs propos.

3.1. Engagement psychoaffectif

Tout comme le lecteur qui a besoin d'établir des liens avec le personnage d'une histoire et cherche à s'identifier à ce protagoniste, les élèves de CAP rédigent des textes dans lesquels nous les retrouvons, dès les premiers écrits, nous permettant de dresser des portraits plus précis de chacun, validés au cours de nos échanges. Ce constat est toutefois à nuancer dans le sens où l'analyse s'attache ici à faire une étude au cas par cas, influencée par une interprétation personnelle. Néanmoins, il me semble nécessaire de parcourir les indices de l'engagement psychoaffectif des élèves lors de la production de texte puisque nous les avons rapidement découverts.

En effet, Gaëtan qui semble souvent perdu dans ses pensées, un peu rêveur, écrit dans sa première production : *Moi tout seul, je chante sur mon nuage ; Moi tout seul, je m'explique qu'il n'y a pas que l'argent dans la vie - Moi tout seul, j'écris des poèmes pour la vie*. Il avait précisé dans le questionnaire préalable, et à plusieurs reprises au cours de l'atelier, qu'il écrivait beaucoup sur le thème de l'amour, de la poésie surtout. Il n'est donc pas étonnant de voir qu'il soit le seul à présenter son premier texte comme un poème et à utiliser des anaphores (chaque phrase commence par « moi tout seul »). L'idée d'un besoin de s'exprimer revient également fréquemment dans ses textes : *Je crie et dis ce que je ressens et au plus profond de moi - Mes mots sont ma force et les lâcher me libère* (2^{ème} texte) ; *Moi tout seul, je hurle pour communiquer* (1^{er} texte).

En ce qui concerne Adrien, il rend compte de sa passion pour le rugby (*Ma plus grande liberté c'est au rugby* (1^{er} texte) ; *on avait zappé l'entraînement on n'a pas eu le temps*

*de finir notre verre qu'on est allé sur le terrain, (3^{ème} texte)). Il évoque aussi la place qu'il accorde aux relations avec ses proches : « La rencontre de notre meilleur ami » est le titre de son dernier texte ; *La famille, mes amis c'est ce qu'il y a de plus important dans ma vie* est une des premières phrases qu'il a écrites.*

Pour Thomas, j'ai cru comprendre que le thème de l'atelier – Liberté chérie – lui convenait car il lui permettait de parler d'amour : *Moi tout seul je ferais tout mon mieux pour rendre les autres heureux en particulier une personne, j'utilise les mots doux*. Il arrivait alors à l'atelier avec des textes ou phrases récupérés sur internet (des forums notamment) qui évoquait ce thème pour les coller parfois dans ces écrits : il avait par exemple clos son deuxième texte en collant *Il faut trouver la relation qui ne provoquera jamais l'overdose - L'AMOUR PUR EST UNE DROGUE DURE - Mais au contraire, L'EXTASE ETERNEL*²⁷.

Retrouver Guillaume à travers ses mots a été plus délicat car moins perceptible. Seul son dernier texte est mis explicitement en relation avec son expérience : il a été créé à partir du mauvais souvenir de son voisin qui maltraitait ses animaux, acte qui scandalise Guillaume. En voici des extraits :

Et là, je vois ce Monsieur Stanifirret tout shooté à cause du shit. Stanifirret c'est mon voisin. Et son chat il est tout mignon et adorable. Mais M. Stanifirret aime pas trop son chat. C'est à cause du shit que M. Stanifirret est aussi méchant avec son chat. Ce jour-là je l'ai suivi. M. Stanifirret en a eu marre de son chat donc il a décidé de le tuer avec une tronçonneuse. [...]

Donc je suis allé chercher une batte de base-ball puis j'ai appelé deux potes. Ils sont venus chez moi avec des battes de base-ball eux aussi ! On est allé voir M. Stanifirret. Mais trop tard le pauvre chat est mort.

Il y avait du sang sur la tronçonneuse et de la cervelle sur lui et des morceaux d'os de partout. Donc avec mes potes, on va TUER ce malade. On l'a tapé avec notre batte de base-ball. C'est lui qui saignait de partout et on a appelé les flics ensuite on a parlé avec les flics, on a été emmené au juge et on a pris un an de prison. Là maintenant tout le monde nous félicite de ce qu'on a fait. Donc on est passé sur le journal et à la Télé.

On ne s'étonne donc pas vraiment que son histoire se termine par une punition du voisin fictif par le narrateur qui s'affiche en héros.

²⁷ Cette phrase n'apparaît pas en Annexe 19 car Thomas ne voulait pas partager cette phrase avec ces camarades.

Les preuves de l'engagement psychoaffectif des participants sont encore moins présentes dans les écrits de Stéphane et Jonathan. Il faut dire que nous n'avons pas eu l'occasion de connaître ce dernier aussi bien que les autres (absent à une rencontre hors atelier que nous avons organisée et qui nous a permis de créer des liens avec les élèves), je n'ai donc pu voir son intérêt pour les policiers et thrillers qu'à travers son dernier texte. Dans ses autres productions, il s'appliquait surtout à répondre aux consignes sans trop se dévoiler comme on peut le constater en lisant son premier texte : *Moi tout seul je suis libre, je bois l'apéro, je trie l'argent, pour moi c'est trop important que le patron se paye des poteaux, et jongle avec les mots même si il y a la police et que je vais avoir des ennuis*. Quant à Stéphane, il est assez isolé, et surtout réfléchit énormément, à des domaines très variés (avenir scolaire et professionnel, relations sociales, actualités, etc.). Malheureusement, il n'a pas toujours su user de cette qualité au cours de l'atelier, ses préoccupations l'empêchant parfois d'écrire, comme cela a été le cas à la dernière séance.

Les portraits réalisés à la troisième séance viennent illustrer cette analyse.

Gaëtan décrit un personnage « *grand* » et « *large* », tandis que celui de Stéphane est « *léger, maigre et faux-joyeux* », et celui d'Adrien est « *un ours* » qui « *contrairement aux autres ours n'est pas un rebelle, il est plein de tendresse et d'affection envers ses camarades* », particularités qui correspondent respectivement à chacun (précisons par exemple qu'Adrien prenait parfois le rôle de médiateur lorsque l'agitation gagnait la classe). Thomas quant à lui a clairement construit un protagoniste qui lui correspond, le nommant d'un prénom inspiré du sien, qui aime « *avoir la classe* » et est « *sans peur* ». Il est d'ailleurs celui qui se fait le plus remarquer, et son image compte beaucoup pour lui (d'où une réaction de rejet face aux caméras et appareils photos).

Par rapport à ce phénomène de fusion avec le texte, il est intéressant de rapporter les propos de N. Biagioli-Bilous : elle affirme que « l'adhésion du sujet à une identité, fut-elle négative, est donc un facteur de stabilité qu'on ne peut contrecarrer sans précautions. La personnalité du scripteur est une lente conquête, qu'on ne peut pas faire à sa place, mais dans laquelle on peut le soutenir » (1999 : 13). L'auteure compare alors cette conquête avec celle de l'identité, de la « personnalité psychique », qui serait au centre des préoccupations des adolescents encore en construction tels ceux que nous avons rencontrés.

3.2 Fusion vs distance avec le texte

L'engagement psychoaffectif dont font preuve les élèves nous amène à établir un lien intéressant avec la didactique de la lecture définissant une lecture psychoaffective (ou ordinaire) et une lecture analytique (ou littéraire, effective). Tandis que certains didacticiens opposent ces deux modes de lecture, d'autres supposent au contraire une complémentarité des deux. En effet, J.-L. Dufays, qui montre un fort intérêt pour la lecture psychoaffective, précise que des auteurs tels que M. Picard ou M. Marghescou privilégient « une distanciation analytique » (2007 : 81) pour aborder la lecture qui connaît un grand succès dans l'institution scolaire française. J.-L. Dufays contraste cette prise de position en faisant référence à l'approche de la lecture en Belgique qui préconise une articulation entre lecture analytique et psychoaffective : il faudrait d'abord que le lecteur sache s'engager dans la lecture pour pouvoir ensuite prendre du recul et poser sur les textes un regard plus critique. Dans une perspective de didactique de l'écrit, je rejoins ces derniers propos que je transpose à l'écriture.

Il me paraît difficile pour les scripteurs de n'adopter qu'une attitude réflexive face à l'écriture du fait de leur fort rapport à l'écriture, qu'il soit positif ou négatif. D'ailleurs, M.-C. Penloup, C. Barré-de Miniac ou encore M. Dabène rappellent régulièrement l'importance de prendre en compte les représentations des apprenants afin de les faire évoluer. Dans ce sens, il paraît nécessaire de considérer l'écriture affective parallèlement à l'écriture réflexive.

Pourtant, lorsque j'évoquais ci-dessus la faible fusion de Stéphane avec son texte, je constatais qu'il s'appliquait à répondre aux consignes, peut-être avec plus d'aisance que les autres. L'engagement psychoaffectif ne serait à lui seul pas gage de réussite.

Par ailleurs, J.-C. Chabanne et A. Dunas (1999 : 22) mettent en lien créativité et appropriation : « s'approprier c'est transformer un savoir externe en savoir propre, ajusté au savoir singulier du sujet, et non simplement surajouté ». Or, nous nous sommes bien rendues compte qu'il est délicat de faire ce lien pour les élèves : lorsqu'ils ne s'impliquent pas de manière psychoaffective dans leur texte, il a été difficile de les amener à faire des textes personnels, qui ne se ressemblent pas, s'appliquant à exercer leur « métier d'élève ». Il a fallu faire évoluer les consignes dans ce sens, ce qui se ressent largement dans le dernier texte écrit, qui est le plus abouti pour tous les participants, mais aussi sur lequel nous avons passé le plus de temps. « D'où la nécessité de laisser aux élèves, dans toute séquence d'apprentissage, l'autorisation de créer l'espace propre d'un développement singulier » (Chabanne et Dunas, 1999 : 22).

L'atelier d'écriture semblerait alors être un outil pour encourager parallèlement écriture psychoaffective et réflexive : d'une part la transgression des consignes est une des libertés que permet ce dispositif, d'autre part il est possible de travailler les deux modalités d'écriture par la réécriture. Cette étape implique effectivement de prendre du recul pour s'auto-évaluer, et ainsi pour apporter ses propres corrections et modifications. De plus, le fait que les ateliers d'écriture permettent de travailler en groupe entraîne la mutualisation des savoirs et la multiplication des propositions d'amélioration de texte.

4 Se placer dans un esprit collectif

L'atelier d'écriture est un réel moment de partage, lieu dans lequel aucun participant ne doit être délaissé, tous les scripteurs devant prendre la plume. Cette notion d'ensemble est nettement affichée dans la phrase d'accroche du GFEN : « Tous capables, tous créateurs, tous chercheurs », on pourrait ajouter « tous ensemble ». Ecrire en groupe est ainsi sûrement un des principes les plus séduisants des ateliers d'écriture, luttant ainsi contre l'isolement de l'écrivain. Néanmoins, ce dispositif implique une notion de partage à laquelle il est difficile d'échapper et qui peut être troublante, puisque la plupart des textes que l'on crée est lue devant l'ensemble des acteurs de l'atelier. On peut alors se demander s'il y a des réticences à l'esprit collectif lié à ce dispositif, une émulation entre participants, mais aussi s'il y a des modifications dans les attitudes des apprentis.

4.1. *Ecrire au sein d'un groupe*

L'esprit collectif paraissait avoir déjà gagné la classe avant que nous y apportions notre projet. Les six élèves que nous avons rencontrés semblaient en effet bien s'entendre et prêts à s'entraider.

Dès la première séance, les élèves s'encouragent et écrivent ensemble dans les exercices comme dans les temps d'écriture plus longs. Par exemple, ayant choisi le même mot pour étudier ses pôles matériel et idéal, Guillaume et Adrien mutualisaient leurs listes pour la développer, pendant que, dans un autre coin de la classe, Stéphane corrigeait les fautes d'orthographe de Gaëtan.

Par contre, les phases de partage d'expressions ou bribes de phrases étaient plus délicates : ils voulaient bien exposer les leurs, mais ils avaient du mal à réutiliser celles de leurs camarades ou celles issues des extraits de textes qu'on leur présentait. Il n'y a alors eu qu'une expression reprise à la première séance, puisqu'elle les avait fait rire : on retrouve dans les textes de Stéphane et Jonathan *le patron qui se paye les poteaux*, suivie de *je vais avoir des ennuis*. Aussi, Stéphane est le seul à emprunter une phrase pour son deuxième écrit (*Eclat de nuit sur la pointe de mon stylo*). Plus personnels, les derniers textes ne rendent absolument pas compte d'échanges de phrases entre les participants.

On peut être étonné que Thomas n'ait pas repris ce principe dans ces copies puisqu'il arrivait à intégrer des textes trouvés sur internet dans ses productions.

4.2 Lecture à voix haute

« Un des points forts du travail en atelier d'écriture est la socialisation des textes » déclare R. Guibert (2003 : 140), ce que nous avons pu constater lors des lectures à voix hautes qui clôturent chaque séance. J'ai moi-même pu le vivre, la première fois est terriblement difficile à affronter : peur de ne pas être à la hauteur, déçu de ne pas avoir disposé de plus de temps, appréhension des réactions des autres, de leur jugement (sur le texte ou soi-même ?). C'est pourquoi les lectures de la première séance ont provoqué chez les élèves une réaction de rejet, d'autant plus que Catherine Frier, Sophie Ledoux et moi-même avons lu les textes qu'ils avaient rédigés l'an passé aux prémices de l'atelier. Nous avons trouvé un point d'accord pour qu'ils acceptent que nous les lisions : ne pas préciser les auteurs (sachant qu'ils allaient de toutes façons pouvoir les découvrir ensuite puisque nous leur avons préparé une version imprimée). Respectant leur choix, nous entamons la lecture, pour être coupées à la fin du texte par les élèves qui relient chaque texte à son auteur, sachant parfois mieux à quel camarade correspond l'écrit que reconnaître le leur. Intriguées, nous leur demandons à quels indices ils se réfèrent, mais ils ne savent pas vraiment nous répondre, précisant juste pour la production de Laurent : « ça parle de voiture, c'est Laurent ».

Une autre réaction intéressante est l'évaluation de leur texte : agréablement surpris d'avoir de leurs propos, ils se félicitent, et complimentent Gaëtan pour la longueur de sa production (« il a écrit un roman ! ») et son contenu. Par contre, ils jugent que Thomas ne « s'est pas foulé ». La longueur du texte paraît donc avoir une importance pour eux, ils la relient à la valeur du texte.

On comprend alors le malaise qui s'est installé lorsque nous leur avons proposé de lire eux-mêmes leur texte en fin de séance : il avait été rédigé très rapidement, et ne faisait que quelques lignes. Ils se sont pourtant prêtés au jeu, rougissant un peu et guettant la réaction des autres participants.

Au fil des séances, cette gêne s'est dissipée, et les scripteurs voulaient entendre les textes de chacun avant de partir. Ils s'encourageaient alors, donnaient leur point de vue, ponctuant le tout par de petites plaisanteries. Ils déclaraient que Jonathan « est un poète » en écoutant son deuxième texte et qu'ils appréciaient son troisième texte, riaient et approuvaient la deuxième production de Gaëtan, et que Guillaume « a écrit un livre » lorsqu'ils ont découvert son troisième texte. Les appréciations étaient toujours positives et les élèves

semblaient, dans ces moments de lecture particulièrement, prendre plaisir à participer à l'atelier.

5 Entrer dans le cadre d'une écriture à contrainte

Recourant à des jeux d'écriture, l'atelier reprend la devise de l'Oulipo dont il s'inspire : les contraintes sont perçues comme libératrices, ouvrant ainsi des portes à la créativité. Dans ce cadre, nous avons proposé aux élèves des exercices qu'ils ne connaissaient pas toujours, multipliant les consignes pour les orienter dans la création de leur texte. Il n'était donc pas toujours évident d'en rendre compte dans les écrits, par manque de temps, par surcharge cognitive ou du fait de leur incompréhension des activités.

5.1. Le respect des consignes

Pour la rédaction des trois textes, nous avons dispensé des consignes différentes aux participants, qui paraissaient parfois ne pas tenir compte de la totalité comme nous pouvons l'observer dans leurs productions.

Tous les textes de la première séance sont marqués par la contrainte de commencer son texte par « Moi tout seul », Gaëtan allant jusqu'à faire une anaphore avec ces mots. Par contre, il est moins évident de dire qu'ils ont respecté le thème du texte. Contrairement à Jonathan et Adrien : *je suis libre et je passerais mon temps à faire des choses pour moi*, peut-on lire respectivement dans les premiers mots de leur texte, Adrien ajoutant plus loin *Ma plus grande liberté c'est au rugby*, Stéphane et Thomas n'évoquent pas la liberté :

*Moi tout seul avec mon père alcoolique au bar,
On boit l'apéro ? me dit-il
Oui mais qu'un verre, je ne veux pas finir comme le patron qui se paye les poteaux et qui fait
une répétition régulière de l'étude de bitume, en plus il y a la police, je vais avoir des ennuis,*
écrit Stéphane.

Pour Gaëtan et Guillaume, il est moins aisé de savoir s'ils ont répondu à cette partie de la consigne puisque leurs propos sont plus implicites : ils évoquent des activités symbolisant peut-être une certaine liberté telles que « je chante sur mon nuage » (Gaëtan) ou « je passerais du temps avec mes amis » (Guillaume). Leurs écrits demandent donc d'être interprétés. En ce qui concerne le nombre de lignes demandées, aucun n'a su le respecter, cette consigne étant sans doute trop difficile à réaliser dans le temps imparti pour un premier texte.

Pour la deuxième production, hormis le début (“comme le slam de Grand corps malade”) et la fin (“phrase que vous avez relevée dans cette même chanson”) du texte de Gaëtan qui est en accord avec les consignes que nous avons délivrées, les écrits des cinq autres participants sont en accord avec les deux contraintes spécifiques. Pour ce qui est du thème imposé (“liberté et écriture”), la plupart des élèves a su le respecter en y dessinant des ébauches de leur définition de l’écriture, comme par exemple Stéphane (*liberté d’écriture et de langage, liberté aux royaumes des illettrés*), ou Jonathan (*quand on commence par des ratures, des lettres qui deviennent des romans d’amour*). Adrien est alors le seul à n’évoquer ni liberté, ni écrit, bloqué relativement tôt dans la séance car il n’arrivait pas à réaliser le premier exercice d’écriture :

C’était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre. Je dirais que j’aime sa façon de parler, de rimer, la façon dont il sort tout ça. Amour et tristesse. Il a la grande classe dans ces soirées où l’on se livre, ces moments où l’on se lève. Depuis j’ai de l’encre plein la bouche, depuis j’écris à l’oral.

En observant la trame des troisième et quatrième séances de l’atelier d’écriture, on remarque que les consignes d’écriture sont plus contraignantes. En effet, les phrases initiale et finale que nous attendons de leur production sont très cadrées, on leur impose d’utiliser un connecteur temporel marquant une rupture dans la narration, mais cela n’a pas posé de problème aux élèves. Notons tout de même que Gaëtan a légèrement transgressé la consigne pour la conclusion de son texte : puisqu’il ne termine pas par « depuis... », procédé qu’il utilise plus haut : *Depuis l’accident, Eimich et Jeffrey sont restés tout le temps ensemble, comme si c’était un couple, de toutes manières chacun ressent quelque chose pour l’un et l’autre mais ils n’osent pas l’avouer*. Ce passage précède alors les deux derniers paragraphes de son texte.

Par ailleurs, tous les participants ont su rendre compte d’une histoire évoquant la liberté ou son contraire, le terme liberté étant repris dans la plupart des textes, tandis que d’autres mettent en scène des policiers par exemple.

C’est au niveau du personnage qu’ils mettent en scène que tous les éléments attendus ne sont pas présents. Certes, ils respectent tous le procédé pour créer le prénom de leur protagoniste en renversant les lettres d’un mot choisi et en l’adaptant, pour mettre en scène : Odomisiaque (dérivé de Quasimodo), Stanifiret (terrifiants), Eimich (chimie), Zeyov (voyez), Nahzugo (dérivé d’un prénom).

Par contre, ils ne réutilisent pas toujours les caractéristiques qu'ils avaient établies à partir d'un objet, d'un animal et d'une couleur pour le définir. Gaëtan n'a en effet absolument pas repris le matériau qu'il avait réuni et qui aurait pu l'aider à établir une description physique de ses personnages sur laquelle il ne s'arrête pas. En réalité, c'est Thomas qui réussit le mieux dans cette exercice puisque, contrairement à ses camarades qui intègrent les caractéristiques qu'ils avaient rassemblées à l'histoire, il relie tous les attributs de l'objet/animal/couleur choisis à son personnage : il avait choisi de créer son personnage à partir des mots « argent », « tigre » et « blanc ». Il dresse alors le portrait de Nahzugo, que « *tout le monde le surnomme « TIGER » car il est connu pour avoir la force et la persévérance d'un tigre* », portant toujours un « *costard blanc* », et qui a réuni « *pas mal de billets sur son compte en banque* ».

Au regard des compétences des élèves à respecter la consigne, on peut insister sur le fait qu'elles étaient plus nombreuses à chaque séance, mais que par leur réussite ils arrivaient à en intégrer plus chaque fois. A noter, leur difficulté à développer le thème de la liberté alors qu'ils semblaient à l'aise avec ce sujet l'an passé, favorisant le respect de contraintes finalement plus pointues, donnant ainsi raison à l'Oulipo.

5.2. L'importance du cadre de l'atelier d'écriture : mise en place d'habitudes d'écriture

Au fil des séances, des habitudes d'écriture se sont mises en place avec le groupe. Nous nous en sommes notamment rendu compte grâce au passage de Cédric dans l'atelier lors de la troisième séance : perdu au milieu des consignes que nous délivrions, il voyait ses collègues se mettre rapidement à l'écriture sans qu'il ne puisse écrire un mot. Nous l'aidions alors dans ses exercices, lui réexpliquant nos attentes et certains mots de vocabulaire qu'il ne connaissait pas. Tandis que ses camarades posaient les bases de leur troisième texte, Cédric, paraissant pourtant volontaire, n'aura finalement pu écrire qu'une phrase ce jour-là (*Nolab est un esquimau au teint blanc*) puisque chaque activité lui prenait plus de temps.

Malgré notre accompagnement, l'écriture effervescente est sans doute ce qui a posé le plus problème à Cédric, ne sachant comment réaliser cette tâche.

Il me semble qu'il leur fallait se familiariser avec cet exercice puisqu'ils ont su progresser dans les séances suivantes, montrant qu'ils avaient assimilé les procédés de travail autour de la langue qu'on leur avait présentés. Ils ont donc appris à réfléchir plus rapidement pour effectuer cette tâche, mais surtout à anticiper cette activité. Afin d'illustrer cette affirmation, prenons l'exemple de Stephan qui est le plus parlant : lors de la première séance, il avait choisi de travailler autour du mot « habitude ». Malheureusement, il n'arrivait pas à exploiter le pôle tant matériel qu'idéal de ce terme, et j'avais moi-même du mal à le débloquent. Il a alors réalisé cet exercice autour d'un autre mot sans difficulté, pour m'expliquer ensuite qu'il sélectionnerait dorénavant son mot initial en ayant en tête cette tâche pour la simplifier. Il est difficile d'évoquer l'évolution des élèves sur leur habileté à maîtriser l'écriture effervescente puisque cette activité était souvent collective : en mettant leurs idées en commun, ils étaient de plus en plus rapides pour proposer des mots aux autres participants.

Nous avons alors pris l'opportunité de diversifier les exercices d'écriture, en variant leur complexité : de plus en plus de contraintes à respecter pour rédiger le texte final ainsi que des fourchettes de temps plus réduites par rapport aux tâches demandées.

Nous pouvons également spécifier que l'attitude des élèves a changé au cours des séances, nous permettant de passer beaucoup plus de temps sur la production des textes finaux. Les élèves s'étaient en effet approprié le projet de l'atelier d'écriture dans lequel ils étaient car nos rencontres étaient fortement ritualisées : chacune d'elle était l'occasion d'écrire pendant deux heures, ils avaient le soutien des animatrices et des autres participants, ils connaissaient globalement le déroulement d'une séance et les exercices que nous réalisions. Il était donc plus aisé de créer une ambiance propice à l'écriture et donc pour passer à l'écriture.

6 Intérêt pour les aspects formels de la langue (orthographe, grammaire, lexicque)

Lorsque nous avons annoncé que nous souhaitions écrire avec eux, les élèves de CAP ont rapidement émis des réflexions telles que « je sais pas écrire » ou « je suis nul en orthographe », rappelant les propos des collégiens que j'ai rencontrés l'an passé. Se voulant rassurantes, nous leur avons expliqué que l'orthographe nous importait peu, qu'il s'agissait surtout de s'exprimer à l'écrit, que s'il le fallait nous serions leur correctrice puisque leurs textes seraient saisis sur ordinateur pour qu'ils servent de support à chaque début de séance. Nous tentions alors de laisser grande ouverte la porte de la créativité. En réalité, nous avons envisagé l'idée d'aborder les aspects plus formels de la langue lors de moments de réécriture une fois que les élèves auraient dépassé certains blocages face à l'écriture, mais nous n'avons pas pu concrétiser cet objectif du fait du déroulement et de la durée de l'atelier. Bien que nous ayons laissé la dimension de la norme de côté, nous allons voir qu'elle n'était pas totalement absente de l'atelier d'écriture.

6.1. Créativité versus formalité

Lorsqu'ils travaillent l'écrit, les élèves doivent développer une attitude positive face à la langue française. Cela passe par la manifestation d'un intérêt pour les jeux que la langue permet (sonorité, émotivité, sens), pour la communication - en passant par le dialogue et le débat -, et enfin pour la précision. La motivation des élèves pourrait être suscitée en leur rappelant que « le respect des règles n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression » comme le souligne le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (: 5), allant dans le même sens que l'Oulipo.

Les élèves rencontrés semblent avoir compris cela pendant l'atelier d'écriture puisqu'ils ont produit des textes pourtant soumis à beaucoup d'attentes. On peut tout de même nuancer ces propos, car les élèves ne sont pas à l'aise avec toutes les règles qu'ils rencontrent, en négligeant certaines et en transgressant d'autres comme j'ai pu le montrer plus haut. R. Guibert souligne alors l'importance du travail collectif instauré en atelier d'écriture, puisque « il est d'autant plus intéressant pour chacun d'entendre et/ou de lire ce que les autres membres du groupe ont écrit que le type de consignes, de tremplins, de contraintes sont

explicites : chacun peut comparer ses façons de faire avec celles des autres participants et observer comment chaque auteur a joué avec la règle » (2003 : 141). Ces derniers mots mettant en évidence le lien entre créativité et formalité.

Par ailleurs, nous avons parfois tenté d'intégrer des aspects plus formels à nos exercices d'écriture. Par exemple pour le troisième texte, nous avons demandé aux élèves de s'aider d'un connecteur pour créer une rupture syntaxique dans leur récit (par exemple, « soudain », « c'est alors »). Ce fut l'occasion de travailler sur cet outil linguistique comme sur ce procédé, cherchant collectivement huit connecteurs différents pour que nous puissions chacun en sélectionner un. Il fallut beaucoup aider les élèves à cette étape, leur donner des exemples pour qu'ils agrandissent la liste. La suite n'a pas été aisée non plus, puisqu'ils ont eu des difficultés à utiliser le connecteur choisi pour créer une réelle rupture syntaxique, ce qui était pourtant l'objectif de l'exercice. Par contre, la plupart a utilisé le connecteur sélectionné dès la deuxième phrase de leur texte, ce qui peut laisser penser que cela les a aidés à créer la situation initiale et à la relier au contexte de leur histoire.

En nous reposant sur des extraits d'auteurs classiques et contemporains, nous avons également invité les élèves à la description de personnage. Nous souhaitions alors implicitement qu'ils s'appuient sur le style des auteurs pour dresser un portrait, mais ils ne se sont pas servis des extraits de cette façon : parfois ils repéraient des phrases qu'ils ne réutilisaient finalement pas, mais ils reprenaient surtout le lexique, choisissant rapidement un mot du texte pour créer le prénom de leur personnage ou développer ses pôles matériel et idéal. . Appliqués à écouter la lecture des textes, ils paraissaient tout de même attentifs aux procédés d'écriture des auteurs dont ils s'amusaient, sans savoir les mettre eux-mêmes en mots : par exemple, l'extrait de *Rififi au collège*, de R. Delpeuch a beaucoup plu aux participants qui arrivaient facilement à s'imaginer le personnage décrit.

6.2 La prise en compte des aspects formels de la langue (norme et écriture)

Dès la troisième séance, les jeunes scripteurs nous ont laissé voir un intérêt pour la langue que nous n'avions encore pas décelé : réjouis lors de la première séance de ne pas avoir à se soucier de l'orthographe, un élève a pourtant demandé comment s'écrivait le mot « langage » à son enseignante, tandis qu'un autre allait chercher un dictionnaire dans l'armoire de la classe

Cette sous-partie qui achève le compte-rendu des analyses permet de comprendre clairement qu'un seul volet de l'atelier d'écriture a été ouvert : après plusieurs séances d'écriture, d'attitudes développées, de compétences mobilisées, etc., vient chez ces élèves la question de la norme : comme si le deuxième volet ne pouvait être ouvert qu'une fois les subtilités du premier appréhendées, que la norme prenait la suite des étapes précédentes pour permettre la reconstruction du scripteur. De plus, ils accroissaient la prise de risque dans leur production, augmentant la taille de leur texte et donc le danger de ne pas savoir maîtriser les outils linguistiques.

Par ailleurs, il est important de faire un rapide retour sur les récits qu'ils ont construits. Ne les orientant que par des exercices ou contraintes d'écriture, nous n'avons pas abordé de théorie, ni rappelé les caractéristiques du schéma narratif, ils ont pourtant su le mettre en œuvre. Il aurait donc été intéressant de poursuivre le travail sur ce genre de discours, afin de les aider à objectiver leurs savoirs, et de les approfondir en faisant notamment référence aux temps des verbes qu'exige le récit.

Curieux de la langue, jouant avec, il semblerait alors qu'à ce stade de l'atelier d'écriture, les élèves aient intégré la modalité de l'écrit d'appropriation, et soient prêts à embrasser celle de l'écrit de distanciation, modalités décrites par C. Frier. En effet, ces deux modalités reflètent un investissement fort de la part des apprentis-scripteurs, et surtout permettraient de donner du sens à l'écrit en plus d'être les plus « rentables » en termes d'intégration durable des savoirs et de réussite scolaire » (Frier, 2010 : 47). Elles pourraient prendre la suite de l'écrit de rétention.

Nous avons pu constater qu'ils ont une certaine habileté à exercer leur métier d'élève, attitude recouverte par « la modalité de l'écrit de rétention », puisqu'ils souhaitent réellement réussir les exercices et rendre compte des textes travaillés. Les modalités de l'écrit d'appropriation et de rétention paraissant assimilées par les apprentis-scripteurs, il serait intéressant de travailler conjointement celles de l'écrit de distanciation et de normalisation - cette dernière renvoyant au respect de la norme - afin d'étudier d'autres aspects de la langue et porter un regard plus global sur l'écriture, invitant ainsi les élèves à concéder de nouvelles finalités à cette activité.

Synthèse des résultats

« L'atelier d'écriture est une forme de travail attrayante et spectaculaire pour faire éprouver aux participants les mécanismes de fonctionnement centraux dans la production textuelle » et « peut constituer un moyen d'appropriation active des contenus de formation portant sur les théories de références relatives à l'écriture » (Garcia-Debanc, citée par Guibert 2003 : 31).

Il est indéniable que le caractère attrayant de l'atelier d'écriture ait été perçu par l'ensemble des participants, créant et partageant d'agréables moments à chaque séance. N'éprouvant pas de blocage pour se lancer dans cette activité, les élèves se sont sentis capables de lutter contre les appréhensions que provoque chez eux le passage à l'écriture, pour produire des textes dont ils sont assez satisfaits et qu'ils ont plaisir à partager. Découvrant de nouvelles possibilités de manipuler la langue, ils ont pu faire preuve de créativité à chaque séance et se sont ainsi impliqués pleinement tant dans leurs textes ainsi que dans la (re)construction de leur identité en tant que scripteur.

Par cette synthèse de résultats, il me paraît crucial de revenir sur trois points mis en évidence dans cette enquête, permettant ainsi de revenir sur les axes d'analyse développés.

Tout d'abord, l'importance de l'enjeu affectif, ou investissement de l'écrit, identifiée par C. Barré-de Miniac (2000 : 27) comme une dimension du rapport à l'écrit des élèves. Prenant plaisir à partager ensemble des moments autour de l'écriture, les élèves paraissent motivés et prêts à prendre la plume à chaque séance avec envie, garantissant ainsi un passage à l'écriture moins difficile, plus rapide. Ils s'impliquaient réellement dans l'atelier d'écriture, mais aussi dans leurs écrits. En effet, nous avons pu voir qu'ils présentaient un fort engagement psychoaffectif lorsqu'ils passent à l'écriture, ce qui paraît les empêcher de prendre de la distance par rapport à leurs écrits. C'est pourquoi nous ne pouvons nier cette dimension de l'écrit puisque c'est par elle que les élèves prennent possession de leur texte. Elle peut influencer deux autres dimensions décrites par C. Barré-de Miniac (attitudes et opinion, conception de l'écrit et de son apprentissage), mais elle ne suffit pas à développer des compétences, puisque les savoirs mis en œuvre par les élèves ne sont pas théorisés, ils ne peuvent donc pas forcément les conscientiser, prendre du recul par rapport à l'écrit et ainsi travailler autour du mode de verbalisation de leurs pratiques. Par exemple, un travail autour du schéma narratif aurait pu facilement être amorcé suite à la production du troisième texte dans lequel on retrouvait des caractéristiques du genre du récit.

Ensuite, insistons sur le fait que les contraintes soient libératrices, comme a notamment pu le souligner l'Oulipo. Je me demande alors si l'atelier d'écriture n'est pas à lui seul une de ces contraintes. En effet, nous avons vu que ce dispositif implique une écriture fortement dirigée par les consignes, dont le rythme soutenu qu'il impose, par l'organisation temporelle des activités, les consignes strictes et les exercices d'écriture, peut être modulé pour s'adapter aux apprenants, qui prennent parfois les devants en transgressant certaines règles mais surtout qui apprivoisent le dispositif fortement ritualisé. L'atelier d'écriture a donc un cadre assez strict, qui, par cette caractéristique, favoriserait la créativité. Rappelons alors les deux dernières séances pendant lesquelles nous avons produit le troisième texte : les consignes étaient très précises, sans doute plus que pour les autres écrits, et les élèves ont pourtant beaucoup écrit, mélangeant leurs différentes idées.

Finalement, l'atelier d'écriture est un dispositif intéressant dans le cadre de la didactique de l'écrit puisqu'il est très axé sur l'apprenant. De cette façon, il permet de respecter le rythme des participants, de les amener à faire des tâtonnements pour développer leur rapport à l'écriture et adopter d'autres attitudes et procédures. Ainsi, créativité et formalité se relaient, les apprentis-scripteurs considérant autrement la question de la norme au fil des séances : leurs textes étant lus ils se concentrent parfois sur l'orthographe, développent une complexité syntaxique grandissante, usent d'outils linguistiques plus variés. Pourtant, beaucoup de manques au niveau de la compétence scripturale sont perceptibles chez ces élèves : je ne relève donc pas ces différents points pour souligner leur réussite, mais plutôt pour mettre en évidence l'évolution de la prise de risque que les scripteurs connaissent et font apparaître par l'étayage de leur texte.

L'atelier d'écriture est un dispositif qui a su rallier les participants à l'écriture, au moins le temps du projet, notamment du fait de sa dimension collective. Travailler ensemble autour de l'écriture est rassurant puisque les soutiens sont multipliés et permet de découvrir les pratiques et représentations des autres apprentis-scripteurs pour les faire évoluer ensemble. De plus, par cette dimension, les textes sont valorisés puisqu'ils sont tous socialisés par des lectures à voix haute, donnant ainsi une finalité à l'activité d'écriture. Les élèves ont alors fait preuve de beaucoup d'enthousiasme face à ce dispositif : Guillaume nous confiait d'ailleurs qu'il aurait souhaité continuer.

Conclusion

Partant de l'idée que le contexte scolaire ne permettait pas réellement de dissiper l'insécurité scripturale dans laquelle se retrouvent les élèves, nous avons mis en place une étude exploratoire autour de l'atelier d'écriture pour étudier la portée de ce dispositif. Notre hypothèse de départ était donc que l'atelier d'écriture permettrait une évolution des représentations de l'écriture des élèves et une (re)construction de leur identité de scripteur.

La partie théorique a été l'occasion de dresser un état des lieux des recherches sur les pratiques et compétences scripturales des élèves et des attentes du MEN dans ce domaine. J'ai alors déclaré que l'institution scolaire était peut-être trop pesante pour que les élèves puissent s'émanciper dans la production de textes et qu'elle ne prenait pas assez en compte le sujet écrivant et donc son rapport à l'écrit. L'envisageant comme une solution à ce poids qui semble finalement constituer un obstacle à l'apprentissage, j'ai ensuite présenté l'atelier d'écriture.

Organiser les apports théoriques de cette façon offrait la possibilité de comparer la démarche de ce dernier avec la position du MEN, pointant ainsi du doigt leur complémentarité et comparant les points forts et faibles de chacune. Rappelons alors que l'institution scolaire, qui dispense des savoirs notamment théoriques et qui travaille autour d'une écriture formelle, est très attachée à la norme au nom de laquelle elle rejette la variation et met principalement au jour les lacunes des élèves, recourant pour ce faire à des évaluations sommatives. Presque à l'opposé, les animateurs d'atelier d'écriture tentent, en valorisant une écriture loisir, de libérer les apprentis-scripteurs des tensions qu'ils connaissent par rapport à l'écrit, du fait du jugement souvent négatif de leurs productions et de leur insuffisante maîtrise de la langue française. Il y aurait donc des éléments à reprendre dans ces deux démarches pour réfléchir à la notion d' (auto)évaluation, aux finalités de l'écrit que l'on approche, aux savoirs abordés et aux représentations des apprenants qui adoptent régulièrement une attitude de rejet face à l'écrit. Par l'atelier d'écriture, il semble possible de travailler ces différentes pistes de réflexion en rendant les apprenants acteurs de leur apprentissage et de leur évolution d'identité en tant que scripteur.

Il s'agit pourtant de nuancer la portée des résultats dont j'ai rendu compte : l'échantillon réduit d'élèves auprès desquels nous sommes intervenues implique de modérer nos conclusions. L'étude que j'ai menée ne saurait alors se passer d'être poursuivie pour les confirmer, les généraliser et les approfondir.

C'est notamment pour cela que je souhaite profondément réaliser une thèse. Cela me permettrait d'aller plus loin dans l'utilisation des ateliers d'écriture, et ainsi de poursuivre mes recherches sur l'écriture accompagnée auprès de public en difficulté pour les soutenir dans leur construction de scripteur.

L'objectif de la thèse est de donner une finalité scolaire aux ateliers d'écriture, de développer par ce dispositif des compétences en adéquation avec les attentes institutionnelles : comment intégrer les ateliers d'écriture à l'institution scolaire, lui donner un intérêt didactique avec des retombées sur des compétences scolaires clairement identifiées, sans les corrompre et les pervertir ? L'objectif didactique serait alors de trouver un fil conducteur aux ateliers d'écriture pour aller de la créativité à la langue et ainsi développer la compétence scripturale des élèves. Travailler sur cette dernière approche de l'écrit permettrait un travail plus global puisque la compétence scripturale intègre la dimension normative et les représentations de l'écrit.

Mettre en place ce projet serait également l'occasion de réfléchir à la possibilité d'adapter ce dispositif pour que les enseignants puissent l'utiliser.

Par ailleurs, je souhaiterais proposer ce dispositif à un public plus diversifié. Toujours dans le cadre institutionnel, j'aimerais poursuivre mes recherches dans un lycée professionnel, envisageant d'étendre l'enquête au CLEPT²⁸ et à une classe d'ENA. Il serait également intéressant d'intervenir auprès d'une classe de 3^{ème}, moment décisif de l'orientation. En intervenant auprès de ces quatre publics, je pourrais identifier leurs compétences et lacunes propres, travaillant également sur l'adaptation de l'atelier d'écriture pour répondre aux besoins de chacun.

Approcher les élèves en difficultés me tient à cœur car les notions d'échec et de décrochage scolaires sont encore trop présentes. La maîtrise de la langue française étant perçue comme un vecteur d'égalité des chances, il s'agit de poursuivre nos réflexions pour donner à tous le moyen d'intégrer les savoirs et savoir-faire qu'elle requiert.

²⁸ Collège Lycée Elitaire Pour Tous, annexe du lycée Mounier à Grenoble, réunissant un public de jeunes de plus de 15 ans souhaitant reprendre leurs études après un décrochage scolaire.

<http://www.clept.org/>

Références bibliographiques

Bibliographie

« Abécédaire de l'écriture », *Sciences humaines* 10/2000 (N°109), p. 23.

Disponible sur le site : <http://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2000-10-page-23.htm>

BEAL, Y. (2010), Formation aux *Ateliers d'écriture*, dispensée en Janvier-Février 2010, à l'IUFM de Grenoble.

BARRE-DE MINIAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

BIAGIOLI-BILOUS, N. (1999), « Ecole, écrit et créativité », in *Le français aujourd'hui n°127, Ecritures créatives* [VERRIER J. (éd.)]. p. 7-16.

BOISSINOT A. (éd.), Groupe de Travail et d'Impulsion & le Groupe Ressources « Lutte contre l'illettrisme (2008), *Les difficultés langagières des jeunes dans la voie professionnelle, quelques éléments de réflexion et propositions d'actions...* Académie de Versailles.

BON, F. (2005), *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.

CHABANNE, J.-C. & DUNAS, A. (1999), « La créativité « ordinaire », Penser et apprendre, c'est créer les formes singulières de sa pensée et de son savoir », in *Le français aujourd'hui n°127, Ecritures créatives* [VERRIER J. (éd.)]. p. 17-23.

CHARTIER, A. (2008), *Apprendre à écrire en atelier au collège et au lycée*, Mémoire de Master 2 Didactique du Français langage et Littérature, sous la direction de J.-F. Massol. Université Stendhal, Grenoble 3.

DABENE, M. (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », in *Repères n°4*. p. 9-22. Disponible sur le site :

http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS004_2.pdf

DELARUE-BRETON, C. (2007), « Norme, hétérogénéité, paradoxe » in *Les enjeux de l'apprentissage de la langue française, Ville école intégration diversité n°151*, CNDP, Paris. p.37-43.

DENIS, P. (2007), « Jeux d'écriture », in *Enfances & Psy* n° 37 (4/2007). p. 151-156.

Disponible sur le site : <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-4-page-151.htm>

DUFAYS, J.-L., (2007), « Le pluriel des réceptions effectives, Débats théoriques et enjeux didactiques », in *Recherches n°46, Littérature*. Lille. p.71-91.

FIJALKOW, J. (1997), « Entrer dans l'écrit, oui mais par quelle porte », in *Repères n°15 : Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [M. DABENE et G. DUCANCEL (éd.)], INRP. p.113-129.

FRIER C. (juin 2008), « Synthèse : Compétence scripturale, littératie, rapport à l'écrit... : Quelques jalons théoriques sur le savoir lire-écrire », Journée de formation GRAFFIC, Université Stendhal (non publié).

FRIER C. (2009), « Lire-écrire en 3^{ème} : quels fondamentaux pour réussir ? », in *Cahiers pédagogiques n°479* (Février 2010), Revue du Cercle de recherche et d'action pédagogique, Paris. p.46-47.

JORRO, A. (2002), « Ecrire en formation » in *Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale n°11-12*. p. 11-31.

GUIBERT, R. (2003), *Former des écrivains : principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

LAFONT, J. (1999), « Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain : un enjeu pour les ateliers d'écriture », in *Le français aujourd'hui n°127, Ecritures créatives* [VERRIER J. (éd.)] (1999). p.26-32.

MASPERO, F. (1975), *Pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*. Nantes : ICEM.

MAURY, L. (1988), *Freinet et la pédagogie*. Paris : PUF, Collection Philosophies.

MOTTOT, F. (2010), « Revaloriser la filière professionnelle », in *Education magazine n°4*. p.26-39.

PENLOUP, M.-C. DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. (2000), *Passages à l'écriture, Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.

PENLOUP, M.-C. (2004), « Passage à l'écriture et rapport à l'écrire à l'adolescence », in, *Langage et Pratiques n°37, Contextes et postures d'écriture*. p. 20-29.

PENLOUP, M.-C. (2007), « Une écriture personnelle effervescente : regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves », in *Les connaissances ignorées, approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, [PENLOUP, M.-C. (éd.)]. Paris : INRP. p. 7-17.

RAYNAL, M. (2007), « Introduction », in *Ville école intégration diversité n°151, Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*. Paris : CNDP.

Sites internet

Dabène, M. *Michel Dabène, rétrospective et humeurs du moment* (10/04/2010) :

<http://michel-dabene.monsite.orange.fr/page2.html>

Académie de Créteil. *Les fiches de révision pour le Brevet* (11/04/2010) :

http://www.ac-creteil.fr/lettres/pedagogie/college/3e/fiches_brevet/index.htm

GFEN. (08/02/2010) :

<http://www.gfen.asso.fr/>

MEN (2010) :

- *Programmes*, (09/02/09) :

<http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>

- *Diplôme national du brevet*, (11/04/2010) :

<http://www.education.gouv.fr/cid2619/diplome-national-du-brevet.html>

- *Programme et accompagnements au collège en Français* (11/04/10) :

<http://www.cndp.fr/archivage/valid/67927/67927-11038-14472.pdf>

- *La voie professionnelle*. (11/05/2010) :

<http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle.html>

- *B.O. 2002, Hors-série n°5 du 29 aout* (11/05/2010) :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs5/default.htm>

Annexes

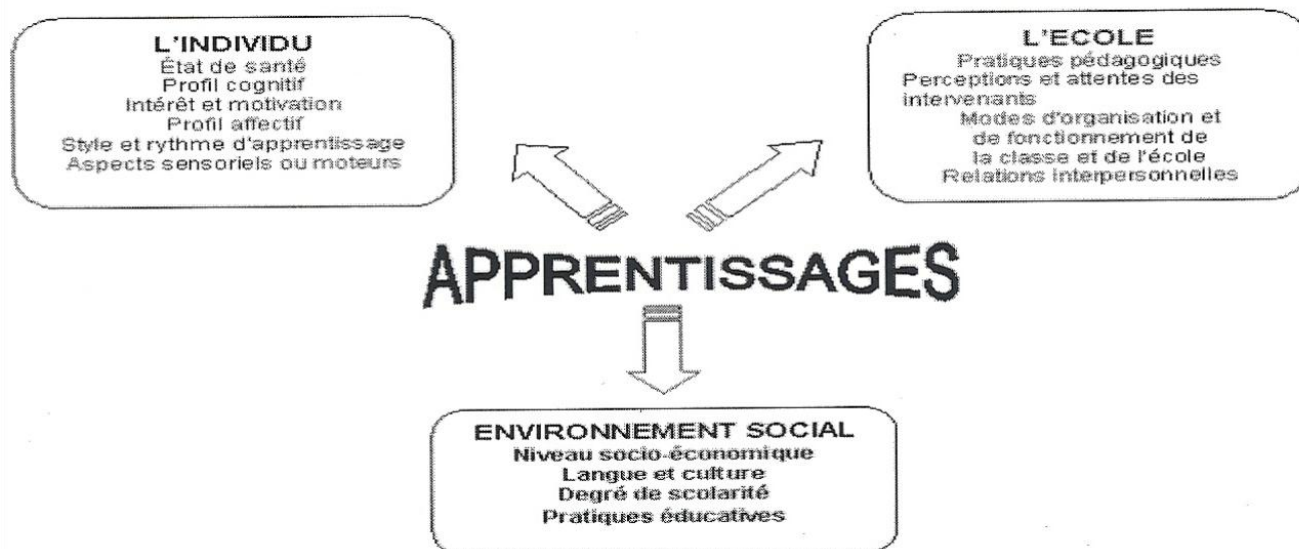
Table des annexes.

<u>Annexe 1 : Exemple pour la conception d'une évaluation de la production écrite, par A. Boissinot et al. (2008 : 34)</u>	I
<u>Annexe 2 : « Schéma systématique sur la difficulté à l'école », par A. Boissinot et al. (2008 : 12)</u>	I
<u>Annexe 3 : Lettre argumentative de Thomas</u>	II
<u>Annexe 4 : Lettre argumentative de Jonathan</u>	III
<u>Annexe 5 : Lettre argumentative de Gaëtan</u>	V
<u>Annexe 6 : Lettre argumentative de Stéphane</u>	VI
<u>Annexe 7 : Lettre argumentative d'Adrien</u>	VII
<u>Annexe 8 : Lettre argumentative de Guillaume</u>	VIII
<u>Annexe 9 : Guide de l'entretien de 2009 (issu du projet LIDILEM)</u>	IX
<u>Annexe 10 : Questionnaire préalable</u>	XIII
<u>Annexe 11 : Trame de la 1^{ère} séance</u>	XIV
<u>Annexe 12 : Trame de la 2^{ème} séance</u>	XVII
<u>Annexe 13 : Trame de la 3^{ème} séance</u>	XX
<u>Annexe 14 : Trame de la 4^{ème} séance</u>	XXIV
<u>Annexe 15 : Notes personnelles à la suite de la 1^{ère} séance</u>	XXVII
<u>Annexe 16 : Recueil de textes</u>	XXIX
<u>Annexe 18 : Questionnaire préalable, Jonathan</u>	XXXVII
<u>Annexe 19 : Questionnaire préalable, Gaëtan</u>	XXXVIII
<u>Annexe 20 : Questionnaire préalable, Stéphane</u>	XXXIX
<u>Annexe 21 : Questionnaire préalable, Adrien</u>	XL
<u>Annexe 22 : Questionnaire préalable, Guillaume</u>	XLII

Annexe 1 : Exemple pour la conception d'une évaluation de la production écrite,
par A. Boissinot et al. (2008 : 34)

PRODUCTION ECRITE	
Types d'exercices	Capacités évaluées : l'élève est capable de :
Copier un texte bref sans erreur	<ul style="list-style-type: none"> - écrire dans une écriture cursive lisible, avec une graphie correcte ; - respecter l'orthographe et la ponctuation.
Ecrire un texte court (4-5 lignes) sous la dictée qui concerne la vie quotidienne.	<ul style="list-style-type: none"> • en orthographe : <ul style="list-style-type: none"> - respecter la segmentation des mots ; - respecter les caractéristiques phonétiques du codage ; - respecter l'orthographe des mots simples (articles, prépositions...) ; - respecter l'orthographe du lexique courant. • en grammaire : <ul style="list-style-type: none"> - respecter la ponctuation indiquée ; - respecter les accords sujet-verbe ; - respecter les accords du groupe nominal ; - respecter les terminaisons des verbes.
Rédiger un texte bref (carte postale ou lettre)	<ul style="list-style-type: none"> • par rapport à la consigne : <ul style="list-style-type: none"> - produire un texte en adéquation avec la situation demandée. • par rapport à la correction sociolinguistique : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser une formule d'appel et de salutation ; - s'adapter au registre demandée (tu/vous). • par rapport à la syntaxe : <ul style="list-style-type: none"> - écrire des phrases simples et cohérentes ; - utiliser un lexique du quotidien et bien l'orthographe.

Annexe 2 : « Schéma systémique sur la difficulté à l'école », par A. Boissinot et al. (2008 : 12)



Annexe 3 : Lettre argumentative de Thomas

Consigne : Un journal de jeunes a posé la question suivante à ses lecteurs : « Les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie ? ». Vous répondrez à cette question sous forme d'une lettre argumentée, c'est-à-dire que vous devrez expliquer votre position (ce que vous pensez) et donner des exemples pour illustrer ce que vous dites.

Moi je dirai ces suivant les jeunes certains ne peuvent rien faire et d'autre si c'est aussi à cause de l'argent et il y a aussi les lois qui nous interdissent plus de ~~de~~ choses. Les parents nous interdissent de faire des choses plutôt la plupart.

Annexe 4 : Lettre argumentative de Jonathan

Moi je suis libre, je fais ce que je veux quand je veux, où je veux, avec qui je veux, et personne va me dire ce que j'ai à faire, j'aime pas que les gens me dirigent, je veux bien être sympa mais pas trop quand même.

Au collège encore ça peut aller parce que ce sont les profs qui sont sympas, mais de ma 6^{ème} à ma 3^{ème} c'était le carnage.

J'ai changé. Moi, Vincent et l'Oiseau on était les pire dans notre ancien collège mais on a changé.

Je me sens toujours libre. Pour moi c'est trop important la liberté, si t'as pas la liberté, t'as pas grand-chose.

Annexe 5 : Lettre argumentative de Gaëtan

Les jeunes gens ne sont pas libres c'est-à-dire qu'ils ne peuvent faire ce qu'ils veulent tant qu'ils n'ont pas 18 ans.

Les jeunes peuvent choisir une vie, mais ils ne sont pas libres, si ils ne pensent pas d'abord à leurs études, c'est très important et à la famille.

Les études nous permettent de faire des efforts du cerveau en apprenant ses leçons.

Les jeunes se croient libres mais ils peuvent se tromper parce qu'ils sortent souvent, choisissent ce qu'ils veulent et demandent.

Les jeunes peuvent se mettre le doigt dans l'œil, ceux qui se disent « je suis libre » en faisant des conneries, répondre à ses parents et leur dire des choses qui brisent le cœur des parents.

Moi je n'accepte pas ça !

Faire des conneries, ça dépend lesquelles, en pensant « ça fait rien je suis libre », non !!!

A partir de 12 ans on peut aller en prison.

On dit pas que ça fait rien c'est que c'est des mineurs, non la loi change et même le monde.

Nous avons toujours le choix pour faire des choses qu'on ne doit pas faire.

Soit les jeunes font leurs conneries, et foutent la vie de la famille en l'air avec des problèmes et enfermés au cachot.

Tant que les jeunes ont entre 12 et 18 ans ils sont encore petits et ils ont besoin de leurs parents quoi qu'il arrive même on peut avoir besoin de l'aide des parents pendant toute la vie.

On ne peut pas être libre un jour si on ne pense pas aux gens qui nous entourent et qui nous aiment (les parents, les amis...).

Si un jour, on a une vie libre il faut faire attention à réfléchir avant de faire quelque chose et faire dire des choses qui touchent beaucoup au cœur de la famille. Et surtout, aux études, notre projet professionnel, nos loisirs, la vie...

Suivez ces conseils

Chers jeunes gens

Et vous verrez ce qui vous attend

Annexe 6 : Lettre argumentative de Stéphane

A mon avis les jeunes ne sont jamais libres de choisir dans la vie. Il y a toujours un ou plusieurs obstacles qui obstruent le choix et le rende impossible à réaliser.

On a par exemple pas le choix de la famille, ce qui peut entraîner par la suite un mauvais choix d'orientation scolaire ou un échec scolaire. La famille influence aussi la vie du jeune et son intégration.

Si par exemple les parents du jeune gagnent bien leur vie, le jeune sera parfois exclu ou subira des moqueries uniquement parce que ses parents ont une bonne situation financière.

Les choix se retrouvent aussi dans l'habillement ou la technologie dont ils disposent (mp3, ordinateur).

Effectivement si ses parents ont une bonne situation et/ou si il est fils/fille unique, le jeune aura beaucoup de choses à sa disposition.

Si on avait le choix, on prendrait évidemment une famille riche plutôt que pauvre, malheureusement le choix ne peut se faire.

On pourrait croire aussi que l'argent fait la liberté de choix.

C'est totalement faux.

On peut très bien partir dans la forêt et vivre de la nature pour subvenir à nos besoins et cela sans argent. En faisant cela on est libre.

On est libre de faire ce choix.

On a le choix de choisir ses amis aussi, le sport que l'on veut pratiquer (enfin ça pas toujours) et aussi l'instrument que l'on veut jouer par exemple.

Mais pour les deux derniers choix l'argent entre en compte.

Faire du sport et de la musique a bien sûr un prix.

Si on veut progresser nous sommes obligés de nous entraîner et donc de payer.

L'argent est donc un des premiers vecteurs de choix dans la vie.

On ne peut choisir son physique ni sa psychologie.

Mais on est vraiment libéré des choix de la vie quand on quitte le monde des vivants.

Annexe 7 : Lettre argumentative d'Adrien

Les jeunes ne sont pas toujours libres de faire ce qu'ils veulent, ils doivent être autonomes dans ce qu'ils font mais si ils étaient trop libres ils feraient n'importe quoi en cours et puis en dehors. C'est pour ça qu'il faut que les jeunes ne doivent pas être libre dans tout sinon il n'y aurait plus de sens dans leur vie et la vie des autres. A 18 ans il sont majeurs donc c'est à eux de choisir ce qu'ils veulent faire, leurs choix de vie, si ils veulent travailler, si ils veulent emménager avec leurs copains ou copines. A 18 ans ce n'est pas pareil que si ils avaient 15 ou 16 ans. A 18 ans ils sont déjà plus mûrs mentalement, enfin ça dépend : des fois certains le sont et d'autres pas.

Après il ne faut pas non plus les empêcher de tout faire, il faut leur laisser un minimum d'autonomie et parfois leur faire confiance.

Annexe 8 : Lettre argumentative de Guillaume

Un jeune doit être libre à partir de 16 ans. Mais bon maintenant à 16 ans on a du mal à trouver du travail parce que maintenant il faut travailler à partir de 18 ans.

Il faut avoir l'accord des parents jusqu'à 18 ans.

Annexe 9 : Guide de l'entretien de 2009 (issu du projet LIDILEM)

Etablissement	Classe	Elève	Age	Sexe

Dimension linguistique (L)

		oui	non
1 Appréciation générale	1. L'élève s'exprime bien		
	2. L'élève sait bien écrire		
2 Lisibilité	2.1 Ce texte se lit facilement		
	2.2. L'élève écrit bien		
	2.3 Les lettres de ce texte sont bien formées		
	2.4 L'élève a une jolie écriture		
	2.5 Le texte est soigné		
	2.6 Le texte est bien présenté		
3 Orthographe	3.1 L'orthographe est correcte		
	3.2 L'élève fait des fautes		
	3.3 L'élève fait : beaucoup de fautes peu de fautes		
	3.4 L'élève fait des fautes graves Donne un ou 2 exemples		
	3.5 L'élève fait des fautes sans importance Donne un ou 2 exemples		
4 Syntaxe	4.1 Les phrases sont bien construites Donne un ou 2 exemples		
	4.2 Certaines phrases sont mal construites Donne un ou 2 exemples		
5 Niveau de langue	5.1 L'élève utilise un langage correct Donne un exemple		
	5.2 L'élève utilise un langage familier Donne un exemple		
	5.3 L'élève a surveillé son langage Donne un exemple		
	5.4 L'élève utilise les mots de tous les jours Donne un exemple		
	5.5 L'élève écrit comme il parle Donne un exemple		

Dimension textuelle type / genre / cohérence (T)

		oui	non
6 Discours / genre journal	6.1 Ce texte, c'est bien une lettre pour donner son avis dans un journal ?		
	6.2 Le texte est assez bien écrit pour paraître dans un journal. Pourquoi ?		
	6.3 Le journal pourrait publier la lettre si on lui envoyait ?		
7 Type argumentatif	7.1 La lettre est argumentée		
	7.2 Les arguments sont intéressants Donne un exemple		
	7.3 Les arguments sont justes Donne un exemple		
	7.4 Les arguments sont valables Donne un exemple		
	7.5 La lettre pourrait convaincre le directeur du journal		
	7.6 Et toi est-ce que tu es convaincu par cette lettre ? Pourquoi ?		
8 Cohérence	8.1 Tu comprends le texte		
	8.2 Est-ce que n'importe qui peut comprendre ce texte ?		
	8.3 Les idées sont bien enchainées		
	8.4 Le texte est-il cohérent ? ou Est-ce un texte qui se tient ?		

Dimension écrit scolaire (S)

		oui	non
9. Respect de la consigne	9.1 Le sujet / la consigne est intéressant Pourquoi ?		
	9.2 L'élève répond à la consigne		
	9.3 Le texte est : trop long trop court ce qu'il faut ?		
	10.1 Ce sujet est prévu plutôt pour : le collègue le lycée le LP ?		
10. Niveau	10.2 Le sujet est : facile difficile ? Pourquoi ?		
11. Note / évaluation	11.1 Quelle note (sur 20) pourrait avoir ce devoir		
	11.2 Le professeur va apprécier les idées de l'élève		

12. Ecrit scolaire	12.1 Est-ce que ce sujet doit être traité à l'école ? Pourquoi ?		
	12.2 Est-il utile d'écrire ce genre de texte à l'école ? Pourquoi ?		
	12.3 Est-ce que ça apprend quelque chose d'écrire ce genre de texte ?		
	12.4 Quel prof qui donne ce genre de sujet (discipline, matière) ?		
13. Aspect social / transfert	13.1 Ce texte pourrait-il être réellement envoyé au journal ?		
	13.2 L'élève dit ce qu'il pense Donne un exemple		
	13.3 L'élève écrit ce qui va plaire au professeur Donne un exemple		
	13.4 L'élève fait trop voir ses idées personnelles		
14. L'élève scripteur	14.1 Quel est l'âge de celui ou celle qui a écrit ce texte ?		
	14.2 C'est un garçon ou une fille ?		
	14.3 En quelle classe est-il (elle)?		
	14.4 Cet élève est un élève : bon moyen mauvais ? Pourquoi selon toi ?		

Dimension implication personnelle (P)

		oui	non
15 Investissement	15.1 As-tu aimé faire ce sujet ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui t'a plu ? pas plu ?		
	15.2 Es-tu d'accord avec ce que dit l'élève ?		
	15.3 Aurais-tu répondu de la même façon ?		
	15.4 Le texte est intéressant		
	15.5 Tu aimes les sujets où il faut donner son avis		
	15.6 Tu aimes les sujets où tu dois inventer / imaginer une histoire		
	Si oui en 15.5 et 15.6, lequel tu préfères		
	15.7. Lorsque tu dois rédiger ce genre de texte, comment procèdes-tu ?		
16 Image de soi	16.1 Tu te sens capable d'écrire un tel texte		
	16.2 Penses-tu que tu as : mieux moins bien réussi que l'élève ? Qu'as-tu fait de mieux ? Qu'est-ce que tu n'as pas su faire ?		
	16.3 Tu as écrit un texte : plus long moins long ?		

Compréhension (C)

Peux-tu résumer ce que dit l'élève ? Réfléchis un moment. Ensuite tu me dicteras ton résumé...

Annexe 10 : Questionnaire préalable

Afin que l'atelier d'écriture qu'on vous propose vous corresponde bien, et qu'on essaye de répondre à vos attentes, nous avons besoin de savoir votre point de vue sur ce qu'est l'écriture.

1. Est-ce que tu écris beaucoup ? (au lycée, en dehors des activités scolaires ?)
2. Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ? (est-ce important de savoir bien écrire dans la vie ?)
3. Est-ce que tu aimes écrire ? Explique pourquoi.
4. Est-ce qu'il est difficile d'écrire pour toi ? Qu'est-ce qui te pose le plus problème ?
5. Quels sont tes points forts ?

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Cathy & Isaura

Annexe 11 : Trame de la 1^{ère} séance

Trame Atelier 1 : jeudi 11 février 2010

CAP 2 – Classe de Sophie Ledoux –

« Liberté chérie »

▪ **Présentation des animatrices de l'atelier :** qui on est et pourquoi on vient.

▪ **Présentation des objectifs de la recherche :** une recherche qui vise à comprendre comment les élèves perçoivent l'écriture en général, comment les élèves écrivent, comment ils progressent/ qu'est-ce qui fait écrire les élèves. Chercher à repérer ce qui donne envie d'écrire (cf. engagement du scripteur). Ce qui permet de passer à l'écriture/se lancer dans l'écriture/accompagner l'écriture pour progresser dans ce domaine. Dire aussi qu'Isaura est étudiante et que le recueil qui va lui servir pour son mémoire nécessite des « collaborateurs » !

Récupérer les questionnaires « rapport à l'écriture ».

▪ **Présentation du projet :** écrire ensemble un recueil de textes sur le thème de la liberté.

Pourquoi ce thème ?

- Lien avec votre programme (cf. *Matin Brun*)

- Lien avec ce que vous avez écrit l'an dernier (vos textes) : textes qui montrent que vous avez beaucoup de choses à dire sur ce thème. On ne part pas de rien.

Le travail d'écriture sera mené sur 4 séances et sera finalisé avec Sophie (vous aurez à saisir les textes), puis les textes seront rassemblés dans un recueil qui sera présenté au CDI : vous allez donc devenir des écrivains ! Ce qui ne doit pas vous bloquer : au contraire, vous allez vite vous rendre compte que vous pouvez écrire, et que vous serez même étonnés et satisfaits de ce que vous savez faire.

▪ **Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture (AE) :**

A l'origine, les ateliers d'écriture ont été créés aux Etats-Unis dans le but de former des écrivains... c'est ce que vous êtes !

Le but de l'AE est de partager le pouvoir d'écrire : le « slogan » du Groupe Français d'Education Nouvelle est « Tous capables, tous chercheurs, tous créateurs ».

Dans tout atelier, la confiance est importante, il n'y a d'ailleurs pas de jugement. L'enjeu des AE est de savoir comment donner envie d'écrire par le choix de la thématique, de libérer l'écriture en jouant sur les associations sons/sens, finalement, de considérer l'écriture autrement, se considérer comme un autre scripteur.

Démarrage de l'atelier

▪ **Activité 1 :** Distribution + lecture des textes écrits par les élèves l'an dernier : Commentaires + réactions

▪ **Activité 2 :** Lecture d'un extrait de *Matin Brun*, de Franck Pavloff :

...Par mesure de précaution, on avait pris l'habitude de rajouter *brun* ou *brune* à la fin des phrases ou après les mots. Au début, demander un pastis brun, ça nous avait fait drôle, puis après tout, le langage c'est fait pour évoluer et ce n'était pas plus étrange de donner dans le *brun*, que de rajouter *putain con*, à tout bout de champ, comme on le fait par chez nous. Au moins, on était bien vus et on était tranquilles.

On avait même fini par toucher le tiercé. Oh, pas un gros, mais tout de même, notre premier tiercé brun. Ca nous avait aidés à accepter les tracas des nouvelles réglementations...

Petit brainstorming sur la compréhension du passage. Ce que ce texte évoque/dit/suggère : qu'est-ce que ça vous inspire, qu'est-ce que vous avez envie d'en dire ?

(Eventuellement les mots/expressions que l'on ne comprend pas)

▪ **Consigne 1** : Choix d'un mot dans le texte que l'on trouve par exemple le plus représentatif de cet extrait, le plus fort, le plus fréquent, le plus significatif, étonnant, marrant, triste, etc. On note tout cela au tableau.

▪ **Consigne 2** : Ecriture effervescente. Chaque élève décline le mot en deux colonnes : une colonne pour les synonymes et les associations d'idées, on ouvre le champ lexical et sémantique du mot (signifié) et une colonne pour le plan des sonorités, rimes, ressemblances formelles (signifiant) : donnez un exemple au tableau. On aide les élèves individuellement à construire leurs deux listes (environ 10 mots par liste).

▪ **Consigne 3** : Tissage. On demande aux élèves de formuler des expressions à partir d'associations entre les deux listes. Il faut faire le plus d'expressions possibles, on peut réutiliser plusieurs fois les mots des différentes listes. Laissez-vous guider par le hasard plus que par le sens.

▪ **Consigne 4** : Mise en commun des expressions afin de mutualiser le matériau disponible. On demande aux participants de donner certaines des expressions qu'ils ont créées. Soit celles qui leur plaisent le plus, soit celles qui leur paraissent les plus bizarres, incompréhensibles. Les expressions sont notées au tableau par un des animateurs.

▪ **Consigne 5** : Ecriture d'un texte de 10 lignes sur le thème de la liberté à partir de tout le matériau présent, sachant que vous lirez vos textes en fin de séance :

- Les textes écrits l'an dernier
- Les deux listes de mots et expressions
- L'extrait de *Matin Brun*

Avec une contrainte spécifique : votre texte doit commencer par « Moi tout seul »²⁹.

Lecture des textes. Echanges, impressions des participants sur cette première activité.

Si on a le temps : refaire le film de l'atelier

²⁹ Cf. : Bon, F. (2005 : 130) « Commencer chaque phrase par *moi tout seul* c'est déjà affirmer la part de langage à nous réservée, on est déjà installé dans la phrase quand il s'agit de la continuer, et trouver ce qui la détermine. On fonctionne par listes »

Annexe 12 : Trame de la 2^{ème} séance

Trame Atelier 2 : jeudi 4 mars 2010

CAP 2 – Classe de Sophie Ledoux –

« Liberté chérie »

Liberté et écriture : la liberté d'expression

▪ **Rappel de ce que l'on a fait à la dernière séance** : à la fois pour ceux qui avaient été absents, et pour que les élèves se remettent dans l'ambiance. Le mieux serait que les élèves le fassent pour voir ce qu'ils ont retenu/compris ; mais on pourra compléter. (10min)

▪ **Lecture des textes de 2009** des absents à la séance précédente s'ils viennent (5min)

▪ **Présenter les objectifs (peut-être écrire au tableau)** : pour les situer dans ce que l'on fait, qu'ils puissent eux-mêmes se donner des objectifs par rapport à ce qu'on attend.

Objectifs de l'atelier d'écriture = faire un recueil de nouvelles : chacun écrit un petit récit, une histoire (qui peut ne faire qu'une ou deux pages).

= vous avez des choses à dire, il faut donc prendre confiance en vous. Le but est de vous entraîner à écrire, pour que vous arriviez à prendre du PLAISIR à l'écriture, à OSER écrire ! (5min)

Démarrage de l'atelier

▪ **Activité** : Ecoute d'un slam de Grand corps malade : *J'écris à l'oral* (3'32)

Recueil de leurs impressions, savoir s'ils sont touchés par ce genre de musique, si oui pourquoi ? Quels **jeux de langue** ont-ils remarqués ?

Distribution des paroles pour l'avoir comme support. (10-15min)

▪ **Consigne 1** : chacun doit écrire sur un post-it une phrase / quelques mots à chaud inspirés de ce texte. Placer tous les post-its au tableau pour que chacun les lise et en récupère un (et pas le sien !). (10min)

▪ **Consigne 2 :** sélectionner dans la chanson l'expression qui leur parle le plus, en lien avec la thématique. La surligner/souligner car on la réutilisera plus tard. (3min)

▪ **Consigne 3 :** Ecrire n'importe où sur une feuille les mots *liberté* et *écriture*. Puis, chacun dit un mot en lien avec ceux-là (pôles idéal ou matériel !) qu'on écrit également. En 10 minutes, écrire un texte avec tous ces mots pour définir la liberté d'expression.

▪ **Consigne 4 :** Ecrire un texte que vous lirez ensuite, qui reste sur la thématique de la liberté d'expression et de l'écriture, en essayant d'exprimer ce que veut dire pour vous *Ecrire*. Pour cela, vous vous appuyerez de :

- slam de Grand corps malade
- post-it récupéré
- ce que vous avez lu / entendu / vu dans un film

Attention, il y a deux contraintes :

- votre texte doit commencer comme le slam de Grand corps malade :
- il doit se terminer par la phrase que vous avez relevée dans ce même slam

(20-25min)

▪ Lecture des textes. Echange, impression des participants sur cette première activité.

J'écris à l'oral – Grand corps malade – 30

<p>C'était un soir sans histoire une fin d' journée au destin sobre 21h sans espoir un mercredi d'octobre, Sur le macadam fatigué trottoir en pente rue des Dames Très loin des drames agités, c'est ma première soirée slam. Des êtres humains dans un café sont regroupés pour s'écouter, Ils prennent la parole un par un et mes oreilles sont envoûtées Des humains à égalité, chacun est libre de se lancer, Le principe est très simple, encore fallait-il y penser.</p> <p>Je suis d'abord resté passif, mais j'ai tout de suite rêvé d'action, Je suis d'abord resté pensif pour comprendre cette révélation J'ai pris une avalanche de rimes et une cascade de thèmes Si loin du star-system, tu restes tard si t'aimes. Quelques instants après j'ai déterré l'encrier, En créant sans prier pour hurler sans crier, Sans accroc sans vriller, dans la voix l'encre y est Pour recevoir sans briller, et donner sans trier</p> <p>Le slam a giflé mon esprit puis libère les passions, Secouant mon envie créative restée en hibernation, A la recherche des ces ambiances dans tout Paris je vais zoner C'est décidé ma voix est libre et son timbre va raisonner.</p> <p>La poésie dans les bars a rendez-vous avec la vie, Je l'ai vue et tu le vis, je l'avoue je l'ai suivie, Elle prend forme elle grandit, elle rayonne et elle s'entend, Elle t'enlace et une fois qu'elle te tient elle prend son temps.</p> <p>La poésie dans les bars ne sort que de nos voix, Le concept même de ces soirées est un poème qui s'entrevoit La poésie se cache partout, sur le comptoir dans ton demi, Elle déborde sur le trottoir et se propage l'épidémie. Moi j'oublierai jamais l'année où j'ai choppé le virus, Quand tu trébuches sur un hasard et que tu tombes sur un bonus</p>	<p>Ces soirées où l'on se livre, ces moments où l'on se lève, Des heures à user nos salives, croquer les mots jusqu'à la sève</p> <p>J'oublierai pas ces instants rares où la nuit sert de terrain A la recherche de l'éphémère moitié inquiet moitié serein J'sais pas si le bonheur se touche mais on l'a peut-être frôlé 2-3 fois, Dans cette atmosphère un peu louche se reflétant dans nos voix J'oublierai pas ces cœurs ouverts de toute provenance et de tout âge, Unie dans l'envie de découvrir dans l'écoute et le partage Ceux qui étaient là ne changeraient rien même si tout était à refaire Et puis en plus un texte dit c'était quand même un verre offert</p> <p>Ces soirées sont toujours là mais le mieux c'est quand tu fais connaissance, Rien ne vaut le charme de l'inconnu la découverte et l'innocence Cette nostalgie me rappelle souvent que j'ai aussi serré des mains, Des rencontres qui font que t'aimerais qu'hier déteigne sur demain J'suis toujours plein de motivation et je récidive sans façon, Recherchant cette sensation qui vaut bien 700 passions De cette époque non révolue j'ai reçu un héritage viral Une manie qui ne me quitte plus c'est vrai, j'écris à l'oral</p> <p>C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre, 21h sans espoir un mercredi d'octobre, J'ai entendu des voix qui touchent comme des chorales dans mon moral Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral</p>
--	---

³⁰ Vous pouvez écouter ce morceau sur le site « Deezer », soit à l'adresse suivante :

<http://www.deezer.com/fr/index.php?incr=1#music/result/all/grand%20corps%20malade>

Annexe 13 : Trame de la 3^{ème} séance

Trame Atelier 3 : jeudi 11 mars 2010

CAP 2 – Classe de Sophie Ledoux –

« Liberté chérie »

Souvenirs de liberté

Mise en route (10 minutes)

- **Rappel du thème de l'atelier :** « liberté chérie »
- **Rappel des objectifs :** écrire un recueil de petits textes sur ce thème.
- **Rappel du travail fait la dernière fois :** thématique « liberté et écriture », à partir du texte de Grand Corps Malade.
 - **Lecture des textes écrits la dernière fois :** dire que ces textes pourront être retouchés avant d'être saisis dans la version définitive qui sera archivée au CDI. Travail plus individuel à faire lors de la dernière séance
 - **Petit brainstorming sur les impressions des élèves par rapport à l'atelier :** est-ce qu'ils aiment ce que l'on fait ? Est-ce que ce travail les intéresse ? Pourquoi ? Ont-ils envie de poursuivre ? Questions éventuelles ? Suggestions éventuelles ? (Dire qu'on a plaisir à les retrouver chaque semaine pour écrire ensemble).

Démarrage de l'atelier

Objectif de l'atelier :

Ecrire un troisième texte relatant un **souvenir marquant** sur la liberté/privation de liberté.

Vous allez donc raconter un souvenir/ **relater une scène** réelle ou imaginaire, scolaire ou extrascolaire, vécue personnellement / à laquelle vous avez assisté, vue à la télé, dans un film au cinéma, lue dans un journal, ou que l'on vous a racontée, etc. Cette scène représentera un **personnage** qui incarnera la liberté ou au contraire la privation de liberté.

- **Consigne 1 : Ecriture effervescente** (10 minutes)

Décliner « liberté » et « prisonnier » sur les pôles idéal et matériel :

<u>Liberté</u> :	Pôle des associations d'idées	Pôle des associations de sons
	Vent, sauvage, horizon, voler, oiseau, air, océan, vagues, vacances, ...	Air, libre, vibre, vivre, ivresse, rebelle, hiver, été, hérité, errer, RTT, Berthe, hébété...

<u>Prisonnier</u> :	Pôle des associations d'idées	Pôle des associations de sons
	Cachot, mitard, chaîne, cage, fouet, mur, mirador, camisole chimique, perpétuité, peine, larme, barreau, juge, ...	Prison, pigeon, pris, sons, gris, raison, sommeil, nocif, oser, rions, prions, ...

▪ **Consigne 2 : Tissage d'expressions** (15 minutes)

Choisissez dans les deux listes deux mots avec lesquels vous allez construire deux expressions. Les expressions sont notées sur des post-it et collées au tableau. Chacun les lit et en récupère un (et pas le sien !).

▪ **Consigne 3 : Planter le décor de la scène qui va être décrite.** (15 minutes)

- On va repartir du début du texte de GCM, mais en l'adaptant à votre propre scénario :

C'était un soir sans histoire... + une date, un lieu, une ambiance, un état d'âme, + l'expression choisie.

On a maintenant le point de départ de votre texte. Il faut écrire la suite. Il faut trouver le personnage.

▪ **Consigne 4 : Présentation du personnage.** (20 minutes)

- Distribution + Lecture d'un court extrait présentant le portrait d'un personnage en lien avec la thématique : Amélie Nothomb ? (5 minutes)

- Choisissez une phrase dans le texte. En la lisant à l'envers vous allez reconnaître le nom de votre personnage. Exemple : égalité devient « Etilage, Macadam devient « Madacam », votre devient « Ertov », etc. (5 minutes)

- Choisissez un objet, une couleur, un animal qui serviront de métaphore (mot à définir) à votre personnage. Faire une liste des caractéristiques /attributs de l'objet et de l'animal. N'oubliez pas que votre personnage incarne la liberté ou au contraire l'absence de liberté.

Exemple : **loup**, solitaire, sanguinaire, crocs, maigre, affamé, libre, souple, agile, regard perçant, ...

+ **Couteau**, aiguisé, lame d'acier, s'évader + **noir**, sombre, yeux jaunes, etc.

▪ **Consigne 5 : Rédaction du texte final. (40 minutes)**

En repartant de la scène initiale et en utilisant « Soudain » pour introduire la suite (l'apparition du personnage). Vous utiliserez tout le matériel à votre disposition :

- le réservoir de mots et d'expressions sur « liberté » et « prison »
- le portrait du personnage lu dans lequel vous pouvez puiser des idées
- les deux listes (objet + couleur+ animal)

▪ Lecture des textes.

▪ Bilan de la séance.

PORTRAITS : extraits de romans

Devant le guéridon, un homme était assis, de quarante à quarante cinq ans, petit, gros, trapu, rougeaud, en bras de chemise, avec des caleçons de flanelle, une forte barbe courte et des yeux flamboyants... Cet homme, c'était Tartarin, Tartarin de Tarascon.

Alphonse Daudet - Tartarin de Tarascon

Monsieur Jaime Lerôme est notre Principal. Rassurez-vous, il n'a jamais bu une goutte d'alcool de sa vie.

Petit-grand, gros-maigre, tel est le physique de cet ancien Professeur de physique-Chimie. Je m'explique !

De grandes jambes toutes maigres supportent un petit torse rondelet ; au-dessus de cet édifice contre nature est posé un ballon, mais un ballon de rugby, ovale.

Deux grands yeux tantôt riants, tantôt terrifiants, encadrent un nez tomate qui lui-même surplombe une minuscule bouche dans laquelle une dizaine de dents attendent désespérément le dentier promis depuis belle lurette mais soumis à une hypothétique augmentation.

Vous entourez ce ballon de rugby d'un collier artistiquement taillé et digne d'un maître de la Troisième (République) voilà le portrait le plus fidèle que l'on puisse tracer de Jaime Lerôme.

Et moi, le soi-disant cancre du " Collège Jean Foupalourd " moi, j'aime Jaime !

Riffi au Collège. Régis Delpeuch

Extrait : d'Amélie Nothomb : Attentat (1997)

La première fois que je me vis dans un miroir, je ris : je ne croyais pas que c'était moi. À présent, quand je regarde mon reflet, je ris : je sais que c'était moi. Et tant de hideur a quelque chose de drôle. Mon surnom arriva très vite. Je devais avoir six ans quand un gosse me cria, dans la cour :

« Quasimodo ! » Fous de joie, les enfants reprirent en chœur : « Quasimodo ! Quasimodo ! »

Pourtant, aucun d'entre eux n'avait jamais entendu parler de Victor Hugo. Mais le nom de Quasimodo était si bien trouvé qu'il suffisait de l'entendre pour comprendre. On ne m'appela plus autrement.

[...]

J'ai envie de leur lancer en pleine figure : « Jouez aux purs esprits si cela vous chante. Affirmez encore que vous ne jugez pas les gens sur leur mine, si cela vous amuse. Mais ne soyez pas dupes ! »

Mon visage ressemble à une oreille. Il est concave avec d'absurdes boursouflures de cartilages qui, dans les meilleurs des cas, correspondent à des zones où l'on attend un nez ou une arcade sourcilière, mais qui, le plus souvent, ne correspondent à aucun relief facial connu.

À la place des yeux, je dispose de deux boutonnières flasques qui sont toujours en train de suppurer. Le blanc de mes globes oculaires est injecté de sang, comme ceux des méchants dans les littératures maoïstes. Des pupilles grisâtres y flottent, tels des poissons morts.

Ma tignasse évoque ces carpettes en acrylique qui ont l'air sale même quand on vient de les laver. Je me raserais certainement le crâne s'il n'était recouvert d'eczéma.

Par un reste de pitié pour mon entourage, j'ai songé à porter la barbe et la moustache. J'y ai renoncé, car cela ne m'eût pas dissimulé assez : en vérité, pour être présentable, il eût fallu que la barbe me pousse aussi sur le front et le nez.

Quant à mon expression, si c'en est une, je renvoie à Hugo parlant du bossu de Notre-Dame : « La grimace était son visage. »

Annexe 14 : Trame de la 4^{ème} séance

Trame Atelier 4 : jeudi 18 mars 2010

CAP 2 – Classe de Sophie Ledoux –

« Liberté chérie »

○ Histoire d'un personnage

▪ **Bilan de tout ce que nous avons fait au cours de l'atelier d'écriture** : les textes que l'on a écrit, la façon de faire, l'esprit collectif, etc. **5min**

▪ **Resituer où l'on en est dans la progression de l'atelier et des objectifs** : aujourd'hui, nous allons continuer le travail commencé la dernière fois pour écrire un troisième texte relatant un **souvenir marquant** sur la liberté/privation de liberté. Vous intégrerez dans votre texte le personnage dont vous avez commencé la description jeudi dernier : vous avez déjà le nom de votre personnage, ainsi que quelques éléments de description qui s'appuient sur les caractéristiques d'un objet, d'une couleur et d'un animal que vous avez choisis. Le but est de rédiger un texte fini : entre les trois textes que l'on aura écrit, ce devrait être le plus aboutit puisque nous y avons passé plus de temps, l'avons travaillé plus en détail. **5min**

Démarrage de l'atelier

Tout au long de la rédaction de votre texte, vous utiliserez tout le matériel à votre disposition :

- le réservoir de mots et d'expressions sur « liberté » et « prison »
- le portrait du personnage lu dans lequel vous pouvez puiser des idées
- les deux listes (objet + couleur+ animal)

▪ **Consigne 1** : Le point de départ des textes étant posé la fois précédente, il faut maintenant trouver une transition, un élément déclencheur pour faire entrer le personnage :

- recherche (brainstorming) des expressions marquant une **rupture dans la narration** : tout à coup, soudain, alors, c'est à ce moment que, brusquement, c'est alors que (dans l'idéal il en faudrait 9) **10min**

- Distribution + Lecture d'autres courts extraits présentant le portrait de personnages qui font allusion à des animaux pour les décrire. **5min**

- rédaction du portrait du personnage incarnant la liberté ou son contraire, en reprenant ce que vous avez commencé la dernière fois. **15min**

▪ **Consigne 3 : Rédaction de la chute de votre texte** : il s'agit de s'inspirer de la fin du texte de GCM : " Et c'est depuis ce jour que", ou en reprenant le début de votre texte : « C'était un soir sans histoire ... Depuis ... ». **15min**

▪ **Lecture des textes.**

▪ **Bilan de la séance, et de l'atelier d'écriture** : distribution du questionnaire bilan.

PORTRAITS : extraits de romans

Ugolin venait d'atteindre ses vingt-quatre ans. Il n'était pas grand, et maigre comme une chèvre, mais large d'épaules, et durement musclé. Sous une tignasse rousse et frisée, il n'avait qu'un sourcil en deux ondulations au-dessus d'un nez légèrement tordu vers la droite, et assez fort, mais heureusement raccourci par une moustache époincée qui cachait sa lèvre ; enfin ses yeux jaunes, bordés de cils rouges, n'avaient pas un instant de repos, et ils regardaient sans cesse de tous côtés, comme ceux d'une bête qui craint une surprise. De temps à autre, un tic faisait brusquement remonter ses pommettes, et ses yeux clignotaient trois fois de suite : on disait au village qu'il "parpelégeait" comme les étoiles.

Marcel Pagnol - Jean de Florette. (Le Livre de Poche)

Il y a plus de mille ans, vivait en Bretagne un Enchanteur qui se nommait Merlin.

Il était jeune et beau, il avait l'œil vif, malicieux, un sourire un peu moqueur, des mains fines, la grâce d'un danseur, la nonchalance d'un chat, la vivacité d'une hirondelle. Le temps passait sur lui sans le toucher. Il avait la jeunesse éternelle des forêts.

René Barjavel - L'Enchanteur. (Gallimard Folio)

C'était au Roi des Chèvres que Toa avait vendu Afrique. Pas un méchant homme, le Roi des Chèvres. Seulement, il aimait ses troupeaux plus que tout au monde. D'ailleurs, il avait des cheveux bouclés de mouton blanc, ne mangeait que du fromage de chèvre, ne buvait que du lait de brebis et parlait d'une voix chevrotante qui faisait frétiller sa longue et soyeuse barbiche de bouc.

L'œil du loup. Daniel Pennac (Poche Nathan)

Annexe 15 : Notes personnelles à la suite de la 1ère séance

Séance 1 : 11/02/2010

2 élèves manquent à l'appel (il neige ?!), ils ne sont donc que 6. Les animatrices sont Sophie (qui ne sera là que de 14 à 15h), Cathy et Isaura.

Déroulement de l'atelier :

- Présentation du projet : êtes vous partants ?

Un timide oui se fait entendre par Adrien, qui sera suivi par les autres. C'est vrai qu'ils ont plutôt l'air motivé.

- **Activité 1** : Lecture des textes écrits par les élèves l'an dernier :

Les élèves ne veulent pas qu'on cite l'auteur. Nous nous appliquons donc à respecter ce choix dans notre lecture, en les prévenant que tout texte se rapporte à un auteur, et qu'ils pourront donc découvrir qui ils sont lorsqu'on leur distribuera la version papier. Malgré cette gêne, ils essaient de relier chaque texte à un élève... et ils y arrivent très bien : ils savent parfois mieux à qui correspond le texte que reconnaître le leur ! On essaie donc de savoir pourquoi, mais cela leur paraît trop évident pour qu'ils sachent l'expliquer... (sauf pour Laurent : ça parle de voiture, c'est Laurent) ?

Une autre réaction intéressante est l'évaluation de leur texte : celui de Gaëtan a été félicité pour sa longueur (« il a écrit un roman » !) et pour son contenu. Par contre, ils disent aussi que Thomas ne « s'est pas foulé ». La longueur du texte paraît donc avoir une importance pour eux, ils la relient à la valeur du texte... nous essayons de lutter contre cette idée reçue, qui est fautive à nos yeux.

- **Activité 2** : Lecture d'un extrait de *Matin Brun*, de Franck Pavloff :

- Petit brainstorming sur la compréhension du passage. Jonathan nous explique que les chiens et chats bruns sont les seuls à être acceptés, mais qu'au fur et à mesure, tout ce qui n'est pas brun est rejeté. Les autres ajoutent en effet que les journaux et télévisions et tiercés, etc. seront suivis de l'adjectif brun, et ce qui ne l'est pas est condamné.

Cathy demande alors si cela pourrait encore arriver de nos jours : les élèves répondent qu'on voudrait croire que non mais c'est possible, c'est déjà arrivé en Allemagne et aux USA.

- **Consigne 1** : Choix d'un mot dans le texte
- **Consigne 2** : Ecriture effervescente.

On prend pour exemple le mot de Cathy (« réglementation ») au tableau pour leur expliquer ce qu'est le pôle idéal et le pôle matériel. Les élèves donnent alors des exemples. Ils continuent ensuite avec les mots qu'ils ont choisis, et c'est parfois difficile, ce que je comprends lorsque je veux les aider au vu du choix de leur mot (Stéphane a choisi le mot « habitude », je n'arrive pas trop à l'aider sur les 2 pôles).

- **Consigne 3 :** Tissage. Laissez-vous guider par le hasard plus que par le sens. Pas facile-facile : ils accolent deux mots de leur liste : on leur explique qu'il faut ajouter des petits mots entre chacun d'eux pour que ce soit plus fluide (et non pas mettre deux noms côte à côte).
- **Consigne 4 :** Mise en commun des expressions afin de mutualiser le matériau disponible : expressions qu'ils préfèrent.
- **Consigne 5 :** Ecriture d'un texte de 5 lignes sur le thème de la liberté à partir de tout le matériau présent (en + ou - 15min)

Les élèves ont du mal à cumuler les consignes : écrire sur la liberté, et s'aider de tout ce qu'on a fait, il faut donc passer derrière eux pour le leur rappeler, et leur montrer qu'il est facile d'injecter une expression dans leur paragraphe. De plus, ils ne veulent pas qu'on lise tout, or, ça fait partie de la consigne : il faut donc s'arranger pour que ce qui doit être caché soit dicible.

- Lecture des textes :

Chacun a lu le sien sans rechigner...

De manière générale, il n'y a pas eu de moqueries. Ils s'entraidaient même parfois. Il y avait une bonne ambiance. Tout le monde paraissait satisfait (Sophie, Cathy, Isaura, et les élèves).

Pas de film de l'atelier, pas de devoirs pour la fois d'après : ils ont apprécié selon leurs dires, et veulent bien qu'on revienne en mars.

Annexe 16 : Recueil de textes³¹

■ *1^{ers} textes... Moi tout seul*

- Moi tout seul, je chante sur mon nuage
- Moi tout seul, je regarde l'âge de glace
- Moi tout seul, je me fais des gages
- Moi tout seul, je porte mon nuage comme des bagages
- Moi tout seul, je hurle pour communiquer
- Moi tout seul, je chante pour réchauffer la voie
- Moi tout seul, je parle pour bien articuler le langage
- Moi tout seul, je m'explique qu'il n'y a pas que l'argent dans la vie
- Moi tout seul, j'écris des poèmes pour la vie
- Moi tout seul, je communique le monde des vivants
- Moi tout seul, je prends des poteaux pour avoir des bleus

Gaëtan

Moi tout seul je passerais mon temps à faire des choses pour moi on a qu'une vie et je ne veux pas la gâcher. La famille, mes amis c'est ce qu'il y a de plus important dans ma vie. J'ai ma liberté. Ma plus grande liberté c'est au rugby quand on se donne tous à fond sur le terrain mais le mieux c'est quand on est arrivé à l'âge de fer quand on arrive dans la cour des grands quand on joue contre les plus grands.

Adrien

Moi tout seul je passerais des journées à regarder la T.V.

Je passerais du temps avec mes amis.

Je passerais des journées en voiture avec TATA,

Je passe des heures devant l'ordi.

Je passe une soirée avec mes amis au bar pour boire des verres de pastis.

Guillaume

Moi tout seul je ferais tout mon mieux pour rendre les autres heureux en particulier une personne, j'utilise les mots doux. Par contre j'aime bien regarder le maçon se rentrer des plots

³¹ Ces textes sont ceux que nous avons distribués aux élèves pour clore l'atelier d'écriture. Seule l'orthographe a été corrigée.

Thomas

Moi tout seul avec mon père alcoolique au bar,

On boit l'apéro ? me dit-il

Oui mais qu'un verre, je ne veux pas finir comme le patron qui se paye les poteaux et qui fait une répétition régulière de l'étude de bitume, en plus il y a la police, je vais avoir des ennuis.

Stéphane

Moi tout seul je suis libre, je bois l'apéro, je trie l'argent, pour moi c'est trop important que le patron se paye des poteaux, et jongle avec les mots même si il y a la police et que je vais avoir des ennuis.

Jonathan

■ *2^{èmes} textes... C'était un soir sans histoire*

C'était un soir sans histoire une fin d'après-midi au destin sobre lorsque le slam a giflé mon esprit puis libéré les passions de langage, de la poésie, de l'écriture quand on commence par des ratures, des lettres qui deviennent des romans d'amour, nous sommes des no-life du bar et notre liberté est libérée, mais notre pensée est éternelle. Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Jonathan

C'était un soir sans histoire une fin d'après-midi au destin sobre 21H sans espoir un mercredi d'octobre

Sur le macadam fatigué trottoir en pente rue des Dames,
Très loin des drames agités, c'est ma première soirée slam

Eclat de nuit sur la pointe de mon stylo, la poésie romanesque est une pensée éternelle gorgée d'amour et de ratures à l'intention de la liberté d'écriture et de langage, liberté aux royaumes des illettrés.

Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Stéphane

C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre. 21H sans espoir un mercredi d'octobre.

J'sais pas si le bonheur se touche, mais on l'a peut-être frôlé 2-3 fois
Mais j'oublierai pas ces cœurs ouverts de toute provenance et de tout âge.
Mais nous devons savoir aussi que l'amour c'est pour écrire un roman.
En pensant à celui ou celle que notre cœur aime.
C'est la liberté d'aimer mais d'une façon éternelle.
C'est écrire une poésie si possible sans rature.
Ecrire des lettres suivant nos pensées.
C'est un langage libre mais sans trop abuser
Depuis j'ai de l'encre dans la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Thomas

C'était un soir sans histoire une fin d'après-midi au destin sobre.
21H sans espoir un mercredi d'octobre.
Sur le macadam fatigué trottoir en pente rue des Dames

Très loin des drames agités, c'est ma première soirée slam. La poésie c'est une liberté de penser à l'amour, tranquille. Noir et blanc libèrent notre pensée du langage. Malgré que je rature sur l'écriture pour faire un roman éternel. J'ai entendu des voix qui touchent comme des chorales dans mon moral.

Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Guillaume

C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre. Je dirais que j'aime sa façon de parler, de rimer, la façon dont il sort tout ça. Amour et tristesse. Il a la grande classe dans ces soirées où l'on se livre, ces moments où l'on se lève. Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Adrien

C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre 21H sans espoir un mercredi d'octobre, sur le macadam fatigué trottoir en pente rue des Dames

Très loin des drames agités, c'est ma première soirée slam.

Je crie et dis ce que je ressens et au plus profond de moi

Mes mots sont ma force et les lâcher me libère.

La poésie permet au bonheur et à l'amour de fonctionner dans la vie.

La découverte nous apprend à faire et dire des choses de nouveau

L'amour est une grande force, de sérieux, et romantique...

Mais faire l'amour, c'est deux êtres humains qui font plus qu'un dans la réalité.

Et j'écris à l'oral des poésies pour écrire mes pensées, mes sentiments... des moments

Et notre partenaire, qu'on a beaucoup d'amour pour l'un et pour l'autre.

Gaëtan

■ 3^{èmes} textes... Souvenir

C'était un 7 novembre 2010 dans ma banlieue Kayseri pendant l'été il y avait une ambiance plutôt triste. Tout à coup Nahzugo arriva mais tout le monde le surnomme « TIGER » car il est connu pour avoir la force et la persévérance d'un tigre.

Son domaine c'est le business qui touche au trafic de cocaïne et d'autres drogues qui lui rapportent pas mal de billets sur son compte en banque.

Son pouvoir il a réussi à l'obtenir en se battant pour ses buts et ses objectifs. Il n'a aucune peur, il achève toujours le travail qu'il a à faire, pour ça il faut avoir le courage et la rage nécessaire. Il a fait sa réputation grâce à ça, il s'est toujours battu jusqu'au bout, il a jamais levé le drapeau blanc face à ses adversaires. Même à terre il garde toujours la classe habillé en costard blanc même si il est tâché de sang. D'ailleurs quand je le vois je me dis que sa vie est une prison. AUCUNE LIBERTE N'EST PARFAITE POUR LUI CAR UNE FOIS QUE L'ON EST dans cette situation on ne peut en ressortir. Depuis je me suis engagé à changer l'avenir des autres car celui de Nahzugo a été fatal.

Thomas

C'était le 20 décembre 2008, aux Etats-Unis en hiver il y avait un gang de pères Noël dans un club qui rendait les gens heureux avec des cadeaux piégés.

C'est alors que Eimich, de 32 ans anthropologue judiciaire enquête sur ce club avec Jeffrey, agent spécial du FBI. Avec les talents d'Eimich d'expert, ils résolvent des affaires criminelles complexes.

Jeffrey, ancien sniper de l'armée qui lui se méfie de la science et des scientifiques et préfère suivre l'intuition d'Eimich et c'est un homme d'instinct et de terrain.

Ensemble, ils défient la mort sur des enquêtes toujours plus périlleuses. Le duo d'experts au cœur du crime. Aucun indice ne peut lui résister au Dr Eimich. Pour l'instant, ce ne sont pas les enquêteurs sur le gang des pères Noël.

Il est 18h30 ! Un immeuble enflammé du rez-de-chaussée au 6^{ème} étage. Tous les habitants de l'immeuble sont sortis à temps, sauf un bébé au 3^{ème} étage piégé comme un rat. C'est alors que Eimich et Jeffrey courent et montent dans l'immeuble enflammé, ils restent ensemble, une fois au 3^{ème} étage, ils enfoncent une porte et trouvent un bébé entouré de flammes. Ils rejoignent la sortie en s'étouffant à cause de la fumée.

Eimich et Jeffrey font une belle équipe, rien ne les arrête.

Quelques minutes plus tard, l'immeuble explose de partout. L'incendie a quand même causé plusieurs blessés. Les policiers, pompiers, SAMU offrent une hospitalité pour les habitants en attendant de trouver une autre solution.

Depuis l'accident, Eimich et Jeffrey sont restés tout le temps ensemble, comme si c'était un couple, de toutes manières chacun ressent quelque chose pour l'un et l'autre mais ils n'osent pas l'avouer.

Dans les quartiers, rues et villes, c'est plutôt calme depuis l'incendie, mais il faut toujours rester les yeux ouverts. Eimich et Jeffrey, jettent un coup d'œil dans un quartier plein de jeunes femmes/hommes. A la fin du chemin du quartier, il y a une femme et un homme qui sont propriétaires d'une camionnette et ils vendent des sandwichs et préservatifs. C'est normal ! Il n'y a rien de mal.

Mais un certain « Romain » le chef du quartier conseille à Eimich et Jeffrey de quitter le quartier. Romain fait partie du gang des pères Noël. Donc Eimich et Jeffrey l'ont arrêté et l'interrogent sur les projets du gang des pères Noël. Ils reçoivent un coup de téléphone d'un chauffeur de taxi, à propos de l'endroit où se cache le gang des pères Noël. **Gaëtan**

C'était en 1994 je me réveillais à New-York dans la 24^{ème} rue en été, il n'y avait aucun bruit, il y a un silence lourd.

Soudain, Zeyov sort de la petite ruelle sombre, il marche sur le trottoir, sous les porches de la 24^{ème} rue.

ZEYOV marche dans l'ombre, il est une heure du matin à New-York, Zeyov sait qu'il a les pieds dans l'arène, il a la main sur son arme, mais c'est un homme en béton incassable, impitoyable.

Zeyov travaille pour le milieu sicilien depuis 30 ans, et il y travaillera jusqu'à la fin, c'est un tueur à gages, il ne rate jamais sa cible, il réussit toujours ses contrats.

ZEYOV arrive dans le quartier d'Albany, sa dernière cible est Brosquonovitch, un trafiquant de drogues russe, le problème c'est que ce type est protégé par quatre types armés jusqu'aux dents, et ils se trimbalent en voiture blindée et puissante, la seule solution, c'est la solution à l'ancienne, ZEYOV attend que sa cible sorte de l'hôtel, il a déjà repéré deux cibles, ZEYOV prépare ses deux flingues, il attend. Un quart d'heure plus tard trois autres hommes en costard noir sortent de l'hôtel, il repère sa cible, il traverse la rue à grands pas, et lorsqu'il arrive en face d'eux, il dégaine et appuie sur la détente, avec le bruit des pistolets s'ajoutent

les cris des passants, et les sirènes de police. Les cinq hommes tombent à terre, il tire une balle dans la tête de chaque homme, et repart aussi vite qu'il est venu.

ZEYOV appelle son contact, il récupère les 18 millions de dollars promis, il prépare ses affaires en quelques minutes il place une bombe dans son appart' et le fait sauter une fois dehors, ZEYOV est riche, et il vient de prendre sa retraite, il pense à passer sa retraite en Floride pourquoi pas.

Depuis ZEYOV s'est acheté une île aux Bahamas, il vit sa retraite en costard, et en fumant des cigares, c'est ça la liberté. *Jonathan*

La rencontre de notre meilleur ami

C'était le samedi 18 juin à la Mure en été on était tous bien autour d'un bon barbecue'. Brusquement Odomisiaque débarqua alors qu'il n'était pas invité. Il a débarqué avec quatre fûts de bière du coup on lui a dit de s'asseoir avec nous pour qu'on boive un coup ensemble mais le problème c'est qu'on a trop bu et le soir on avait zappé l'entraînement on n'a pas eu le temps de finir notre verre qu'on est allé sur le terrain. Odomisiaque nous faisait trop rire il nous disait qu'il voyait quatre ballons alors qu'à chaque fois il n'y en avait qu'un. Une fois l'entraînement fini Odomisiaque nous dit les gars on se refait une 3^{ème} mi-temps ? On lui a tous répondu pourquoi pas. Depuis cette journée avec lui on a créé un très bon lien d'amitié. Pourtant quand on le voit c'est pas le genre de gars que tout le monde irait aborder le grand barbu aux yeux marrons le gars qui fait 2m de haut le gonze qui fait peur quoi ! Mais quand on est avec lui on se sent en pleine liberté il nous fait tellement rire. Ce week-end là le samedi 18 juin 2009 depuis ce jour là on est tous inséparables. *Adrien*

C'était le 25 août 1999 à ROUEN en été avec une ambiance de ouf.

Et là, je vois ce Monsieur Stanifirret tout shooté à cause du shit. Stanifirret c'est mon voisin. Et son chat il est tout mignon et adorable. Mais M. Stanifirret aime pas trop son chat. C'est à cause du shit que M. Stanifirret est aussi méchant avec son chat. Ce jour-là je l'ai suivi. M. Stanifirret en a eu marre de son chat donc il a décidé de le tuer avec une tronçonneuse. Il courait de partout pour retrouver son chat qui était dans son jardin. Il l'a trouvé après deux heures. Donc il a attaché son chat et il a pris sa tronçonneuse à la main et son chat de l'autre main.

Il démarre sa tronçonneuse.

Je voudrais vraiment faire quelque chose pour ce chat, mais quoi, je sais pas. A part courir et de défoncer M. Stanifirret. Mais je savais pas quoi faire. Donc je réfléchis pour trouver une solution. Avant qu'il tue son chat. Donc je suis allé chercher une batte de base-ball puis j'ai appelé deux potes. Ils sont venus chez moi avec des battes de base-ball eux aussi ! On est allé voir M. Stanifirret. Mais trop tard le pauvre chat est mort.

Il y avait du sang sur la tronçonneuse et de la cervelle sur lui et des morceaux d'os de partout. Donc avec mes potes, on va TUER ce malade. On l'a tapé avec notre batte de base-ball. C'est lui qui saignait de partout et on a appelé les flics ensuite on a parlé avec les flics, on a été emmené au juge et on a pris un an de prison. Là maintenant tout le monde nous félicite de ce qu'on a fait. Donc on est passé sur le journal et à la Télé.

Un an après !

Depuis tout le monde nous aime (dans le quartier). Tout le monde est libéré de ce M. Stanifirret à cause de ce qu'il a fait à ce chat parce qu'il terrifiait tout le monde donc là on est soulagé de ce M. Stanifirret parce qu'il est mort.

Guillaume

Annexe 17 : Questionnaire préalable, Thomas

Afin que l'atelier d'écriture qu'on vous propose vous corresponde bien, et qu'on essaye de répondre à vos attentes, nous avons besoin de savoir votre point de vue sur ce qu'est l'écriture.

1. Est-ce que tu écris beaucoup ? (au lycée, en dehors des activités scolaires ?)

Oui, j'écris beaucoup de lettres et je fais mes devoirs et en cours.

2. Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ? (est-ce important de savoir bien écrire dans la vie ?)

Que se soit propre lisible et super beau.

3. Est-ce que tu aimes écrire ? Explique pourquoi.

Non c'est trop chiant et long.

4. Est-ce qu'il est difficile d'écrire pour toi ? Qu'est-ce qui te pose le plus problème ?

Oui la conjugaison je fais souvent des erreurs.

5. Quels sont tes points forts ?

C'est quand j'écris des choses romantique c'est plutôt magnifique.

Annexe 18 : Questionnaire préalable, Jonathan

Afin que l'atelier d'écriture qu'on vous propose vous corresponde bien, et qu'on essaye de répondre à vos attentes, nous avons besoin de savoir votre point de vue sur ce qu'est l'écriture.

1. Est-ce que tu écris beaucoup ? (au lycée, en dehors des activités scolaires ?)

oui j'écris en cours, pour faire mes devoirs, et quelque fois, chez moi.

2. Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ? (est-ce important de savoir bien écrire dans la vie ?)

Bien écrire c'est sans faute d'orthographe, et ça sert pour le travail, pour ce faire bien comprendre.

3. Est-ce que tu aimes écrire ? Explique pourquoi.

*Ouai ça dépend ce que j'écris.
Je préfère écrire une histoire que j'ai crée, une histoire qui me plaît.*

4. Est-ce qu'il est difficile d'écrire pour toi ? Qu'est-ce qui te pose le plus problème ?

*Non je trouve que c'est facile d'écrire,
ce qui me pose problème, c'est peu être les faute d'orthographe*

5. Quels sont tes points forts ?

j'écris vite

Annexe 19 : Questionnaire préalable, Gaëtan

Afin que l'atelier d'écriture qu'on vous propose vous corresponde bien, et qu'on essaye de répondre à vos attentes, nous avons besoin de savoir votre point de vue sur ce qu'est l'écriture.

1. Est-ce que tu écris beaucoup ? (au lycée, en dehors des activités scolaires ?)

J'écris des lettres et des poèmes.

2. Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ? (est-ce important de savoir bien écrire dans la vie ?)

Oui, c'est même très bien d'écrire, c'est important !
Et j'aime bien écrire

3. Est-ce que tu aimes écrire ? Explique pourquoi.

J'aime bien écrire des poèmes, parce que ça me défend, chaque mots m'inspire et j'écris et je trouve ça super.

4. Est-ce qu'il est difficile d'écrire pour toi ? Qu'est-ce qui te pose le plus problème ?

Non, c'est pas difficile écrire, une question d'entraînement et de temps.

5. Quels sont tes points forts ?

J'écris un peu vite

Annexe 20 : Questionnaire préalable, Stéphane

Afin que l'atelier d'écriture qu'on vous propose vous corresponde bien, et qu'on essaye de répondre à vos attentes, nous avons besoin de savoir votre point de vue sur ce qu'est l'écriture.

1. Est-ce que tu écris beaucoup ? (au lycée, en dehors des activités scolaires ?)

Non, pas beaucoup

2. Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ? (est-ce important de savoir bien écrire dans la vie ?)

Bien écrire, c'est savoir décrire une pensée, un environnement, un personnage ou une histoire de tel sorte que l'on puisse se l'imaginer avec facilité.

3. Est-ce que tu aimes écrire ? Explique pourquoi.

Non car je préfère m'exprimer avec ma voix plutôt qu'avec mon stylo

4. Est-ce qu'il est difficile d'écrire pour toi ? Qu'est-ce qui te pose le plus problème ?

Où, ce qui me pose le plus problème c'est le commencement

5. Quels sont tes points forts ?

mon imagination

Annexe 21 : Questionnaire préalable, Adrien

Afin que l'atelier d'écriture qu'on vous propose vous corresponde bien, et qu'on essaye de répondre à vos attentes, nous avons besoin de savoir votre point de vue sur ce qu'est l'écriture.

1. Est-ce que tu écris beaucoup ? (au lycée, en dehors des activités scolaires ?)

je n'écris jamais

2. Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ? (est-ce important de savoir bien écrire dans la vie ?)

oui c'est important de savoir bien écrire.

3. Est-ce que tu aimes écrire ? Explique pourquoi.

Non je n'aime pas écrire

4. Est-ce qu'il est difficile d'écrire pour toi ? Qu'est-ce qui te pose le plus problème ?

oui les fautes d'orthographe

5. Quels sont tes points forts ?

Annexe 22 : Questionnaire préalable, Guillaume

Afin que l'atelier d'écriture qu'on vous propose vous corresponde bien, et qu'on essaye de répondre à vos attentes, nous avons besoin de savoir votre point de vue sur ce qu'est l'écriture.

1. Est-ce que tu écris beaucoup ? (au lycée, en dehors des activités scolaires ?)

Non, pas trop.

2. Qu'est-ce que bien écrire selon toi ? A quoi ça sert ? (est-ce important de savoir bien écrire dans la vie ?)

Ça sert à nous relire.

3. Est-ce que tu aimes écrire ? Explique pourquoi.

Non. Parce que j'aime pas écrire.

4. Est-ce qu'il est difficile d'écrire pour toi ? Qu'est-ce qui te pose le plus problème ?

Les fautes d'orthographe.

5. Quels sont tes points forts ?

Mots-clés :

Atelier d'écriture – Compétence scripturale – Accompagnement de la production d'écrits – Construction du scripteur – Rapport à l'écrit

Résumé :

La maîtrise de la langue française est au cœur des programmes du Ministère de l'Education nationale qui la soumette régulièrement à des évaluations. On constate alors que les élèves ont de nombreuses difficultés dans ce domaine : quelles en sont les origines ? Comment y remédier ? Evaluer d'autres compétences que celles prises en compte par l'Education Nationale permettrait-il de dégager des pistes didactiques ? Telles sont les questions soulevées au cours de ce mémoire pour explorer le rapport à l'écriture et la compétence scripturale de lycéens préparant le Certificat d'Aptitude Professionnel.

C'est par la mise en place d'un atelier d'écriture auprès de ces apprenants que l'on a tenté de mettre à jour les enjeux de la construction du sujet comme scripteur, ce qui a permis d'analyser l'impact de ce dispositif sur les représentations des élèves sur l'écrit et de leur passage à l'écriture.