



HAL
open science

L'atelier d'écriture comme entreprise du re-legare

Laure-Hélène Tron-Ymonet

► **To cite this version:**

Laure-Hélène Tron-Ymonet. L'atelier d'écriture comme entreprise du re-legare. Education. 2017. dumas-01759256

HAL Id: dumas-01759256

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01759256>

Submitted on 5 Apr 2018

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 2016-2017

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : DU Lettres modernes

L'atelier d'écriture comme entreprise du *re-legare*

Présenté par Laure-Hélène TRON-YMONET

Ecrit scientifique réflexif encadré par Alain CHARTIER

Mots clés : accompagnement personnalisé, atelier d'écriture, écriture, lien, professeur, enseignant, accompagnant, élève, accompagné, sujet-scripteur, classe, groupe, individualisé, personnalisé, didactique de l'écrit, projet, dispositif, enseignement, apprentissage, transmission, savoirs, savoir-faire, soutien, méthodologie, approfondissement des savoirs, orientation, programmes, compétences, besoins des élèves, hétérogénéité, différenciation, matière, ajustement, français, interdisciplinarité, pluridisciplinarité, littérature, réalisme, naturalisme, auteurs, nouvelle, choix, tâtonnement, brouillon, épreuve, exercice, consigne, orthographe, fragmentation, ailleurs, potentialités, engagement, écrire, réécrire, relire, éditer, lecture, maturité, narration, TICE, évaluation, résistance, acquis, achèvement, mots, pouvoir, humain, communication, supplément d'âme.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 5

PREMIERE PARTIE - PROLEGOMENES : CROISEMENT D'OBJECTIFS 6

1. L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE : UNE ENTREE PAR LES BESOINS DES ELEVES.....	6
1.1 TERMINOLOGIE ET HISTORIOGRAPHIE D'UNE DISCIPLINE RECENTE.....	6
1.2 UN RAISONNEMENT A PART.....	8
2. L'ATELIER D'ECRITURE, UNE PRATIQUE PROTEIFORME	10
2.1 HISTOIRE, DEFINITION ET OBJECTIFS	10
2.1.1 Brève historiographie des pratiques de l'atelier d'écriture.....	10
2.1.2 Quelques objectifs de l'atelier d'écriture.....	11
2.2 PRATIQUES PEDAGOGIQUES DE L'ATELIER D'ECRITURE : L'INTERET DIDACTIQUE	12
2.2.1 Elargir les regards.....	13
2.2.2 Favoriser la différenciation.....	14
3. PROBLEMATISATION : POURQUOI FAIRE UN ATELIER D'ECRITURE EN AP ?	15
3.1 LIER LES SEANCES.....	15
3.2 LIER LES OBJECTIFS	16
3.3 RE-LIER LES ELEVES	17

DEUXIEME PARTIE - REMONTER LA SEINE JUSQU'AU XIXE SIECLE : MISE EN ŒUVRE D'UN ATELIER D'ECRITURE DANS UNE CLASSE DE SECONDE. . 18

1. L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE LORS D'UNE ANNEE DE STAGE.....	18
1.1 BRISER SES REPERES : L'EXPERIENCE DE L'AUTRE CLASSE.....	18
1.2 QUESTIONNER SON AUTORITE : NE PLUS ETRE PROFESSEUR ?	19
1.3 QUESTIONNER SES OBJECTIFS : NE PLUS ETRE PROFESSEUR DE FRANÇAIS ?.....	20
2. DESCRIPTIF DE LA MISE EN ŒUVRE FACTUELLE.	21
2.1 PROTOCOLE ET DEROULE DES SEANCES	21
2.2 LE TRAVAIL DE REDACTION.....	25
2.2.1 Fragmenter la rédaction.....	25
2.2.2 Le travail du brouillon.....	27
2.2.3 Utiliser les TICE pour éditer.....	28
2.2.4 Evaluer la rédaction ?	29

TROISIEME PARTIE – UNE EXPERIENCE DECONCERTANTE :

RETROSPECTION ANALYTIQUE DE L'ATELIER D'ECRITURE..... 31

1. ANALYSE DE NOUVELLES	31
1.1 NOUVELLE N°1 : « LE RETOURNEMENT ».....	31
1.1.1 Analyse de la préface.....	33
1.1.2 Analyse de la nouvelle	33
1.2 NOUVELLE N°2 : « LE CAUCHEMAR D'ALBERTINA ».....	34
1.2.1 Analyse de la préface.....	35
1.2.2 Analyse de la nouvelle	36
1.3 NOUVELLE N°3 : « JOSETTE ».....	37
1.3.1 Analyse de la préface.....	38
1.3.2 Analyse de la nouvelle	39
2.2.5 Retour général sur l'ensemble des nouvelles.	40
2. UNE ENTREPRISE DIFFICILE	40
2.1 POINTS NEGATIFS.....	40
2.2 POINTS POSITIFS.....	42
3. REGARDS VERS L'AVENIR : REACTUALISER CETTE EXPERIENCE ?	43
3.1 PLUS-VALUES.....	43
3.2 AMELIORER L'AVENIR	44

CONCLUSION 45

BIBLIOGRAPHIE..... 46

1 – OUVRAGES	46
2 - MANUEL.....	46
3 – SITES INTERNET	47

ANNEXES 48

ANNEXE 1 : ARGENTEUIL, EDOUARD MANET, 1875.	49
ANNEXE 2 : CARTE D'IDENTITE DU PERSONNAGE PRINCIPAL	50
ANNEXE 3 : LA MORT DU HEROS	51
ANNEXE 4 : LA CHUTE D'UNE NOUVELLE	52

INTRODUCTION

« *Se mettre en confiance* et prendre comme des ressources inespérées le non-savoir, la maladresse, l'inavouable »¹ sont, pour Hubert Haddad, les mots d'ordre de l'écriture. Mettre ainsi les trente-six élèves de la seconde 6 du Lycée L'Oiselet de Bourgoin-Jallieu face à cet exercice, c'est les autoriser à composer avec autre chose que leur main et leur esprit de lycéen ; c'est les accompagner dans la découverte d'un ailleurs où l'intimité et la sensibilité de chacun sont tout aussi porteuses que les connaissances et l'érudition ; c'est les amener, enfin, à se construire un nouveau rapport avec l'activité scripturale, rapport moins scolaire et contraignant qu'intérieur et libérateur.

Le cadre dans lequel s'inscrit l'atelier d'écriture mené de septembre à janvier est un cadre propice à une échappée scolaire, celui de l'accompagnement personnalisé. Ce nouveau dispositif propose, en effet, une pédagogie fondée sur l'apprentissage et sur la valorisation de la posture active des élèves. Il n'est soumis à aucun programme puisque l'entrée par les besoins des élèves constitue son objectif majeur. La prise en charge de ce temps d'accompagnement va cependant de pair avec la multiplication des problèmes d'autant plus que cette « discipline », qui n'en est pas une, est relativement nouvelle et peu explorée des didacticiens : que faire ainsi de cette heure hebdomadaire ? Comment allier de manière efficace les objectifs qui lui sont attribués ? Que faire lorsque, de surcroît, le groupe auquel l'enseignant fait face n'est pas connu de celui-ci ? Comment réévaluer efficacement sa posture d'enseignant au profit des élèves ? Comment créer du lien là où il ne semble pas y en avoir ? Comment, enfin, recréer des liens qui semblaient défaits notamment en termes de relation élève-professeur ?

Nous nous demanderons ainsi en quoi l'aménagement d'un atelier d'écriture au sein de l'accompagnement personnalisé permet de lier et de relier les différentes entités mises en jeu, qu'elles soient pédagogiques, didactiques ou encore humaines.

Un premier temps se concentrera sur les différentes terminologies mises en œuvre dans le processus étudié : l'historiographie et l'inscription dans le champ disciplinaire de l'accompagnement personnalisé et de l'atelier d'écriture nous permettront de comprendre les résonances qui peuvent s'instaurer entre les deux entités. D'une partie théorique, nous passerons, dans un second temps, à l'exploration empirique de l'expérience menée en classe de seconde. Enfin, une troisième partie nous invitera à revenir sur cette expérimentation afin d'analyser ses résultats, de comprendre ses mécanismes et de repenser notre pratique.

¹ HADDAD (2006) , p.23.

PREMIERE PARTIE - PROLEGOMENES : CROISEMENT D'OBJECTIFS

L'objectif de (re)création d'un lien défait ou inexistant inclut la présence d'au moins deux entités qu'il s'agit de faire entrer en résonance. D'un côté se trouvent ainsi deux entrées didactiques qui s'inscrivent dans le cadre scolaire — l'accompagnement personnalisé et l'atelier d'écriture —, de l'autre, deux acteurs nécessaires à l'accomplissement de ces ensembles : l'élève et le professeur. Cette partie cherchera, à partir d'une réflexion historique et théorique autour du premier groupe, à étudier les différents objectifs mis en jeu dans la confrontation de chacune des entités.

1. L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE : UNE ENTREE PAR LES BESOINS DES ELEVES

1.1 Terminologie et historiographie d'une discipline récente.

La mise en place du dispositif d'« accompagnement personnalisé » est assez récente puisqu'elle n'est inscrite officiellement dans les programmes de lycée qu'à partir de la rentrée 2010. Un an plus tard, cette pratique s'étendra aux classes de sixième, dans la dynamique de la liaison école-collège qui sera renforcée par la mise en place du cycle 3 et de l'action du conseil école-collège². Et ce n'est qu'à la rentrée 2016 que le processus sera étendu à tous les élèves de collège. Reste que l'expérience développée en seconde partie de cet écrit réflexif s'est déroulée au lycée, c'est donc le dispositif le plus « ancien » qui nous intéresse ici.

Le groupe nominal « accompagnement personnalisé », régulièrement abrégé sous l'acronyme AP que nous utiliserons au cours de ce propos, interroge tout d'abord la relation qui s'établit entre l'accompagnant et celui qui est accompagné. Si dans les sciences de l'éducation l'accent est porté sur une relation unique³ — un accompagnant, un accompagné, le syntagme se définit différemment dans le cadre de l'AP tel qu'il est pratiqué dans le secondaire : « le dispositif engage en effet un enseignant accompagnant un groupe d'élèves, puisque « personnalisé » ne signifie pas « individualisé ». L'accompagnement s'adapte certes au besoin des élèves mais ne saurait en aucune façon se réduire à un entretien individuel »⁴. La difficulté de l'AP réside alors en ce qu'il doit répondre aux besoins de *tous* les élèves tout en

² Décret n°2013-683 du 24 juillet 2013.

³ PAUL 2003 ;

⁴ GIRARD-SISAKOUN (2015).

personnalisant son contenu. Ce paradoxe se résout grâce à une définition claire, pédagogique et didactique des enjeux de l'AP.

Quatre objectifs majeurs déterminent en effet le contrat d'apprentissage entre les deux partis, il faut « répondre aux besoins du jeune, qu'ils soient du domaine de l'apprentissage, de l'orientation, de l'autonomie ou de la connaissance de soi » explique Sylvie Girard-Sisakoun⁵, seule didactienne s'étant penchée sur la question. Si l'accompagnement personnalisé en classe de première favorise essentiellement l'acquisition des compétences propres à chaque voie de formation, il bénéficie d'un champ d'action plus grand en classe de seconde où chaque objectif est régulièrement sollicité. Soutien, approfondissement des connaissances, aide à l'orientation et aide pédagogique constituent les quatre points majeurs à explorer lors de ce temps spécifique d'enseignement.

Les classes étant la plupart du temps hétérogènes, le soutien est une demande constante des élèves. Or, comment organiser un soutien efficace dans une classe de trente-six élèves sans stigmatiser les élèves en soutien et les élèves à soutenir ? Sylvie Girard-Sisakoun élude quelque peu la question en préconisant de former des groupes de cinq élèves et de trouver un référent commun à chacun de ces groupes⁶. Cette pratique est certes effective mais relativement difficile à mettre en place lorsque les classes ne sont pas connues de l'enseignant ou qu'elles ne fonctionnent pas en groupes aussi réguliers. Il faut alors comprendre le soutien lors de l'AP comme un accompagnement des élèves par anticipation : les aider à réviser un devoir, à préparer un oral par exemple.

L'approfondissement fait alors partie de ces besoins que l'on peut anticiper. Deux types d'approfondissement existent : l'un disciplinaire qui « consiste à déborder du programme pour préparer les élèves à anticiper l'année suivante »⁷, un autre en vue de l'enseignement supérieur qui cherche à préparer les lycéens à l'entrée dans les études. Le renforcement méthodologique peut se rallier à cet objectif puisqu'il permet aux élèves de progresser dans leurs processus de travail.

Reste enfin la question de l'orientation, question fondamentale, très développée dans les textes officiels⁸. L'enseignant doit savoir conseiller et accompagner le lycéen vers des choix qui vont conditionner sa vie d'étudiant. Pour cela, il doit préparer les élèves à mieux se connaître

⁵ *ibid.*, p. 20.

⁶ *Ibid.*, p. 46.

⁷ *Ibid.*, p. 47.

⁸ <http://eduscol.education.fr/cid54928/presentation-du-dispositif-accompagnement-personnalise.html>

et exprimer leurs compétences afin de mieux cerner leurs domaines de compétence. Il doit aussi faire intervenir la dimension de recherche d'informations autour des métiers et des partenariats possibles.

Les objectifs de l'AP sont ainsi profondément au service des besoins du lycéen, quel qu'il soit. Soixante-douze heures annuelles sont ainsi dévolues à cette pratique nouvelle d'un enseignement nouveau où diagnostic et échanges obtiennent la première place. « L'AP est donc envisagé comme un élément fédérateur, qui permet à l'apprenant d'appréhender ses processus d'apprentissage, de comprendre des méthodologies diverses et d'intégrer la notion de compétences, pour envisager différemment son rapport aux savoirs et aux savoir-faire que véhiculent les disciplines, et en voir le sens »⁹ explique Sylvie Girard-Sisakoun, faisant ainsi de l'AP la proposition d'un enseignement ou d'un raisonnement à part.

1.2 Un raisonnement à part.

L'Accompagnement personnalisé se définit donc comme un ajustement et non pas comme une matière. La chargée de mission d'inspection du lycée L'Oiselet de Bourgoin Jailleu propose une définition de l'AP comme la prescience de la didactique poussée au plus haut degré, l'expression renvoyant à une conception nouvelle de l'enseignement qui cherche moins à favoriser l'enseignement que l'apprentissage, apprentissage dont l'élève est pleinement acteur. L'AP, en constituant une entrée par les besoins des élèves, encourage cette vision renouvelée du parcours pédagogique de l'élève : c'est lui qui est le constructeur et l'ingénieur des pratiques mises en œuvre en classe. Véronique Salvetat nous met cependant en garde : « cela ne veut pas dire vingt-cinq choses différentes mais fait entrer en jeu la notion essentielle de différenciation : tout le monde travaille sur la même chose mais chacun l'aborde de sa façon (dessin, écrit...) »¹⁰. Une telle proposition résout quelque peu le problème que nous posions en amont, à savoir celui d'organiser un soutien efficace au sein de l'AP. Si le soutien en tant que tel a du mal à fonctionner, il s'organise en réalité en continu grâce à la médiation de la notion de différenciation. Il s'agit en effet de gérer l'hétérogénéité par l'hétérogénéité des moyens. Chaque élève s'approprie ainsi les exercices, les méthodes ou les savoirs par le biais de ses propres compétences et de ses propres envies.

⁹ GIRARD-SISAKOUN (2015), p.61.

¹⁰ propos recueillis auprès de Véronique SALVETAT, chargée de mission d'inspection et professeur de français à Bourgoin-Jallieu, le 19 janvier 2017.

Le rôle de professeur accompagnant est alors à interroger : les enjeux de la pédagogie différenciée révèlent chez l'enseignant des compétences qui débordent le cadre de la seule transmission de savoirs et de savoir-faire. D'ailleurs, « **tout** enseignant est capable d'accompagner l'élève »¹¹, quelle que soit sa matière, sa formation. L'AP permet alors de penser l'interdisciplinarité et le dépassement des limites scolaires : si l'AP est en lien étroit avec les disciplines, les dispositifs mis en jeu en son sein ne doivent pas se restreindre à un simple retour sur la matière enseignée par le professeur accompagnant. Ainsi, pour un professeur de français, le but n'est pas de les rendre meilleurs en français mais de « mettre de l'huile dans le moteur »¹², de penser à ce qu'ils font avant tout. Le rôle de l'accompagnant est d'être celui qui favorise la circulation de la parole et des réflexions, sa mission étant que tous interviennent pour échanger sur les stratégies d'apprentissage.

C'est donc le processus et non le résultat qui compte ici. L'évaluation n'est pas en jeu, rien ne doit être soumis à la pression de la note. L'AP est bien un moment où l'on raisonne par compétences. La seule qui est comptée est celle en heure élève : un élève doit avoir x heures, qui peuvent être prises en charge par n'importe qui. L'AP ne se définit pas selon un programme et n'apparaît pas dans le bulletin ; rien n'est forcé dans ce dispositif qui engage une sorte mutualisation parfaite des connaissances, des pratiques pédagogiques et des matières. En somme, l'AP est le « cheval de Troie de la pédagogie nouvelle »¹³ : l'élève conduit volontairement son acquisition des savoirs et les savoir-faire.

L'accompagnement personnalisé tel qu'il est pratiqué dans le secondaire renvoie à un concept aux multiples paradoxes, celui d'accompagnement, et à une fonction, celle d'accompagnant, dont les contours sont encore mal définis. L'accompagnant, par rapport au professeur, ne dispense plus un savoir mais est un guide qui balise les parcours de formation choisis par l'élève. La polymorphie de ce dispositif accentue la difficulté de créer un lien solide et sincère que ce soit entre les séances ou entre l'enseignant et le groupe classe. Une telle approche pédagogique, si elle semble *a priori* bénéfique, est mise à mal par la densité des objectifs, ambitieux et multiples.

Proposer un atelier d'écriture lors des séances d'AP a paru être une réponse pertinente à cette difficulté. Reste à définir cette pratique ancienne et en constant renouvellement.

¹¹ GIRARD-SISAKOUN (2015), p.27.

¹² Expression employée par Véronique SALVETAT.

¹³ Expression employée par Véronique SALVETAT.

2. L'ATELIER D'ÉCRITURE, UNE PRATIQUE PROTEIFORME

2.1 Histoire, définition et objectifs

Si l'atelier d'écriture semble *a priori* désigner une activité d'écriture suivie dans un cadre collectif, nous pouvons constater que l'expression renvoie à diverses pratiques aux modalités variées. Il s'agit ici de dresser un panoptique de ces différentes approches.

2.1.1 Brève historiographie des pratiques de l'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est une pratique qui a cours depuis longtemps sous diverses appellations. Les salons littéraires du XVIIe siècle ne sont autres que des « ateliers d'écriture ». Considérons ainsi la galerie de portraits de Célimène dans *Le Misanthrope* de Molière comme le produit — fictif — de l'une de ces activités. Elle obéit en effet aux mêmes pratiques : cadre collectif, suivi régulier et partage de production. Les jésuites du XVIIe siècle faisaient quant à eux pratiquer « l'invention » à leurs élèves, autre nom de cet engagement à la fois collectif et personnel¹⁴. L'évolution de cette activité se poursuit dans la création de clubs d'écritures, clubs loisirs où les participants sont alors volontaires, et de forums d'écriture, lieux d'échange virtuels où la publication se retrouve fragmentée : on soumet aux internautes un premier jet qui est corrigé puis un second, à son tour relu etc. Claire Boniface met en avant le changement de posture au cours des siècles : si les deux premiers exemples historiques mettaient l'accent sur le produit fini, force est de constater qu'une perception neuve tend à s'imposer à partir des initiatives surréalistes. L'objectif principal n'est alors plus le produit mais le produire. Démarche de production et recherche deviennent des champs d'observation privilégiés. Rolande Hatem, dans son ouvrage *Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines* revient sur ce point. Le fait de se concentrer sur le processus en lui-même permet de désacraliser l'écriture : on valorise la confrontation à la difficulté, le tâtonnement, le brouillon plutôt que le produit fini seul. Le droit à l'erreur trouve désormais sa place au sein de l'expérience d'écriture¹⁵.

¹⁴ BONIFACE (1993), p.12-13.

¹⁵ HATEM (2005).

2.1.2 Quelques objectifs de l'atelier d'écriture

L'étude des pratiques d'atelier, au-delà du phénomène de société, occupe ensuite Claire Boniface. Quelle est la motivation du participant à un atelier et quelle est celle de celui qui les anime¹⁶ ? Hubert Haddad, dans son ouvrage *Le Nouveau magasin d'écriture*¹⁷, pense que les ateliers peuvent être un moyen « de démonter les processus créatifs »¹⁸ à l'œuvre dans l'écriture des romans ou des textes littéraires. La référence à l'OuLiPo s'impose immédiatement : le paradoxe d'une écriture à la fois axiomatique et libre se résout ici et porte en lui le potentiel qu'a l'atelier d'écriture de « mettre en scène cette mécanique intrépide du langage, à la fois comme puzzle de puzzles, jeux de hasard ou d'improbabilités calculées, poétique en mouvement, nouveau magasin pittoresque »¹⁹. Cette conception toute particulière de l'atelier d'écriture met au jour la force fondamentalement littéraire de cette pratique.

Par ailleurs, Odette et Michel Neumayer²⁰ définissent l'objectif principal de l'atelier d'écriture au sein d'une réalité plus sociale. En effet, ils développent l'idée que les ateliers s'inscrivent dans une chaîne de transmission et sont le lieu d'une action effective sur les représentations sociales figées, représentations qui assignent une place dans l'écriture à certains et pas à d'autre. L'objectif de l'atelier d'écriture est alors moins littéraire que politique. Si Aristote faisait de la politique un engagement à « bien vivre » ensemble, des conceptions plus actuelles du terme nous empêche de considérer ce nouvel objectif comme nécessaire au cadre institutionnel dans lequel nous voulons inscrire l'atelier d'écriture. Malgré tout, c'est bien la notion aristotélicienne qui l'emporte chez Odette et Michel Neumayer puisqu'ils conçoivent l'atelier d'écriture comme une pratique où l'écrit est collectif et où la coopération dans les pratiques peut être assimilé à une tentative de configurer un meilleur « vivre ensemble », sur d'autres valeurs que l'individualisme, la compétition et l'exclusion. L'atelier d'écriture est donc ici relié au civisme, à une « culture de la paix »²¹ et c'est là une entrée possible, car suffisamment neutre, pour sa pratique en milieu scolaire.

¹⁶ BONIFACE (2005), p.33.

¹⁷ HADDAD (2005).

¹⁸ *Ibid.*, p.19.

¹⁹ *id.*

²⁰ NEUMAYER (2001).

²¹ Une culture de paix consiste en des valeurs, des attitudes et des comportements qui reflètent et favorisent la convivialité et le partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, tous les droits de l'homme, la tolérance, et la solidarité, qui rejettent la violence et inclinent à prévenir les conflits en s'attaquant à leurs causes profondes et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation et qui garantissent

2.2 Pratiques pédagogiques de l'atelier d'écriture : l'intérêt didactique

Si l'atelier-loisir d'écriture a pour caractéristique de regrouper des personnes dont l'écriture est l'intérêt commun et qui sont donc, dans la majorité des cas, des personnes qui écrivent déjà, ce n'est pas nécessairement le cas d'un atelier d'écriture dans un cadre scolaire. En effet, la mise en place d'un atelier d'écriture en classe implique d'y intégrer des enfants ou des adolescents pour qui le rapport à l'écriture est biaisé : écrire est moins un plaisir qu'une contrainte, un exercice *quasi* physique où le poignet a plus à jouer que l'esprit. Dominique Bucheton, dans son ouvrage *Refonder l'Enseignement de l'écriture* déclare, en outre, qu'« enseigner l'écriture fait peur [aux enseignants]. Ils y consacrent de moins en moins de temps dans l'emploi du temps, comme le montre un rapport récent de l'Inspection Générale »²².

L'objectif de l'atelier d'écriture est donc double : il ne s'agira pas seulement de faire progresser les individus dans leur écriture mais peut-être, pour certains, simplement de les initier à une démarche « d'écrivain », de leur faire découvrir le plaisir de la création littéraire, la fierté d'avoir écrit son propre récit et de pouvoir le partager. Du côté de l'enseignant, de nouveaux « repères » sont proposés par Dominique Bucheton²³ qui fait le pari d'un écrit qui forge toujours plus la pensée et sur lequel tout apprentissage pourrait s'appuyer.

Force est cependant de constater que la plupart des enseignants continuent de concevoir l'atelier d'écriture comme une activité en marge des projets scolaires. Pourtant, une telle activité permet de réaliser un *compendium* pertinent de tous les enjeux de la scolarité : faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, à travailler la langue, solliciter la poésie, se connaître entre êtres humains, apprendre à bien vivre ensemble. L'expérience de l'écriture est avant tout une expérience existentielle, or qu'est-ce que l'école sinon un endroit où l'on apprend avant tout à vivre en société et à devenir sujet au sein de cette société ? Reléguer l'atelier d'écriture aux marges du scolaire, c'est, quelque part, refuser ce droit « à expérimenter, faire, défaire, refaire, tiss[er] patiemment la réflexion collective à partir des découvertes, des surprises et des interrogations de chacun »²⁴.

Si, au lycée, les manuels scolaires proposent des activités qui permettent à l'élève de comprendre les enjeux de « l'écrit d'invention », exercice proposé aux épreuves de l'EAF, peu

à tous la pleine jouissance de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de leur société. UNESCO, Résolution du 15 janvier 1998 ([internet](#)), cité dans le livre p.21.

²² BUCHETON (2014) p.148-149.

²³ *Ibid.*, p.149.

²⁴ NEUMAYER (2001), p.23.

d'entre eux offrent un complément d'apprentissage *via* l'atelier d'écriture. Ainsi, pour mettre en place un atelier d'écriture, le professeur devra se référer à des ouvrages de didactiques, démarche plus personnelle et engagée. Faire naître le plaisir d'écrire s'inscrit donc dans une démarche avant tout réflexive et analytique.

2.2.1 *Elargir les regards*

La didactique de l'écriture a connu son émergence dans les années 1980. La question du sujet scripteur s'est alors posée²⁵ : en effet, il s'avère que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire en dehors du sujet-apprenant qui réalise cette écriture et de bagage linguistique, psychologique et socio-culturel. Cette prééminence du sujet dans l'activité d'écriture implique logiquement l'impossibilité d'une activité d'écriture unique qui constituerait un modèle universel : chaque sujet entre en effet dans l'écriture *via* son propre bagage linguistique, psychologique et culturel. Les contraintes personnelles subsument ainsi les contraintes normées que l'atelier d'écriture va mettre en place par la suite.

S'intéresser à l'individualité de l'apprenant est à la fois primordial mais ne signifie pas non plus faire fi des contraintes normées, des savoirs académiques liés aux activités d'écriture. Il faut, en effet, toujours se consacrer à l'apprentissage de ces normes ; mais il est aussi nécessaire d'y intégrer les contraintes et les forces individuelles *a priori* des apprenants. Une première entreprise de *re-legare* se dessine ici : il devient nécessaire de faire en sorte que les deux entités soient sans cesse liées et reliées.

Les ateliers d'écriture tels qu'ils le sont pratiqués à l'école primaire mettent au jour ce lien d'entrée de jeu puisqu'à la phase écrite et individuelle précède une phase orale, un dialogue avec le groupe. Qu'est-ce que le dialogue sinon une activité qui regroupe déjà spontanéité et réponse aux codes — on ne coupe pas la parole, on laisse l'autre parler, on fait des phrases claires — ? Laisser une place à l'oral permet ainsi de laisser s'épanouir le sujet-scripteur tout en canalisant ses idées à l'aide d'une force collective. La mise à l'écrit est réalisée soit par le professeur, soit par les élèves mais, dans tous les cas, découle d'une intégration de l'individualité aux normes, écrites ou orales²⁶.

Au collège et au lycée, l'atelier d'écriture devient une activité de plus en plus en marge du cours. L'élève doit en effet se préparer à des épreuves académiques qui ne laissent que peu de place au sujet-scripteur. Les normes prennent le dessus et interviennent comme garantes de

²⁵ BISHOP (2006), p.97-103.

²⁶ CHARTIER, CRESSE, HEBRARD, (1991).

la réussite scolaire. L'atelier d'écriture devient un moyen de montrer à l'élève qu'il existe *autre chose* qu'une écriture contrainte. Mais faire émerger cet *ailleurs* nécessite l'aménagement d'un écart, écart du cours, écart de l'élève face à sa posture d'apprenant.

2.2.2 Favoriser la différenciation

L'intérêt majeur qui émerge de l'atelier d'écriture réside dans le fait qu'il permet une différenciation des élèves. Une telle pratique propose en effet un rapport plus individuel, voire individualisé au travail. La relative liberté qu'implique une activité d'écriture en atelier permet à chaque élève de mesurer personnellement ses envies, ses capacités, ses difficultés. Chacun peut poser ses propres contraintes et peut s'atteler à différents éléments de la consigne. Ainsi, pour une description de paysage, les élèves plus « visuels » pourront s'inspirer de leur environnement, chercher à décrire simplement les éléments d'un décor habituel, quand ceux plus à l'aise pourront s'aider d'un souvenir, d'une sensation et multiplieront leur description. Les élèves les plus en difficulté pourront, quant à eux, s'accrocher à un texte, une description balzacienne ou flaubertienne qui les pousserait à travailler sur la réécriture et les effets de langue.

Pour la même activité, le travail sera alors différencié puisque chacun produira un texte en fonction de ses aptitudes, de ses difficultés. C'est ainsi l'élève lui-même qui va choisir ou non de s'imposer certaines difficultés (texte long, présence de sous-entendus...). Le professeur doit ainsi veiller à ne pas imposer en amont des critères trop contraignants comme l'utilisation d'un nombre minimum de figures de style au lycée. Le réinvestissement des notions vues en cours ne doit pas être un prétexte à l'atelier d'écriture, au risque de perdre la dimension du plaisir créatif.

Les recherches pédagogiques menées par Claudine Garcia-Debanc, Liliane Planes et Christiane Roger sur des élèves de primaire et de collège²⁷ montrent justement qu'une fois « enrôlés » dans l'activité, les élèves procèdent à une auto-gestion de manière relativement cohérente : un élève à l'aise avec l'écriture aura lui-même tendance à vouloir écrire un texte plus long et complexe, alors qu'un élève en difficulté se concentrera plus spontanément sur des écrits plus simples. Cela ne signifie pas non plus qu'il ne faille pas les pousser à aller plus loin : il est simplement question d'instaurer un rapport de confiance et de trouver la juste mesure entre surabondance et absence de consigne — choix tout aussi contre-productif.

²⁷ GARCIA-DEBANC, PLANES, ROGER, (2003).

Trois objectifs découlent ainsi de la mise en place d'un atelier d'écriture : amener l'élève à une redéfinition de sa posture face à l'écriture qui peut et doit redevenir un plaisir *quasi* sensitif, travailler sur la démarche d'écriture qui doit pousser l'élève à questionner sa production via le travail du brouillon²⁸ et enfin, faire émerger la dimension fondamentale de partage qu'implique un tel atelier. Dans leur ouvrage sur les *Pratiques d'écriture au cycle 3*, Monique Jurado et Béatrice Gressier interrogent ce dernier objectif²⁹ : la dimension sociale est vue comme un aspect important de l'atelier d'écriture qui s'emploie à générer du partage et de l'échange. Communication et transmission sont en effet des points névralgiques d'une telle pratique puisque les textes écrits par des individus prennent vie et se mettent à exister à partir du moment où ils sont lus et soumis à la sensibilité des autres. L'objectif d'un tel projet devient alors celui d'un bien vivre ensemble, d'une capacité à l'intégration de sa parole et de celle des autres à son quotidien.

3. PROBLEMATISATION : POURQUOI FAIRE UN ATELIER D'ÉCRITURE EN AP ?

Au Lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu, les séances d'AP français d'une classe sont assurées par un autre professeur que celui appelé à enseigner la matière. Trente-six élèves sont ainsi pris en charge, une heure par semaine, par un enseignant particulier. Cette redistribution des rôles est à la fois bénéfique en ce qu'elle permet un réel détachement entre l'AP français et le français conçu en tant que matière pure mais elle reste néfaste en ce qu'elle engendre une sorte de scission radicale qui complexifie la mise en place d'objectifs cohérents et continus. Pour pallier cette difficulté, j'ai choisi de construire sur cinq mois un travail d'écriture en atelier.

3.1 Lier les séances.

L'aménagement sur le long terme d'un atelier d'écriture en AP permet, dans un premier temps, de répondre à la question du lien entre les différentes séances. Un tel dispositif cherche en effet à instaurer une sorte de continuité dans le travail. Le rendez-vous hebdomadaire n'est plus sous le joug d'un « effet de surprise » peu convaincant dans sa capacité à fédérer l'énergie des élèves mais devient le lieu d'une réflexion continue et pousse ainsi les élèves à faire un effort de remémoration — qu'avons-nous déjà fait ? qu'avons-nous lu/vu pour réaliser cela ? — et d'anticipation — que me reste-t-il à faire ? où aller chercher les informations qui vont

²⁸ HATEM (2005)

²⁹ JURADO, GRESSIER, (2009).

m'aider à réaliser cette tâche ?. Sortes de Pénélope³⁰ en puissance, les élèves font et défont leur travail au fil des séances et tendent vers une réalisation plus séduisante qu'achevée de leur ouvrage.

3.2 Lier les objectifs

Soutien, approfondissement des connaissances et orientation sont les trois objectifs qui régissent l'accompagnement personnalisé. Nombre de professeurs divisent ces trois instances selon le calendrier scolaire : à chaque trimestre correspond une de ces entrées.

Si lors de la première séance d'AP je tentais de relier ce triptyque grâce à un test de positionnement cognitif³¹ qui visait à aider les élèves à réfléchir à leur position d'apprenant, je me demandais dès la deuxième séance comment exploiter cette nouvelle information. L'atelier d'écriture est alors apparu comme une solution possible.

Un tel dispositif permet en effet de lier toutes les ambitions de l'AP. Un soutien est ainsi apporté aux élèves qui rencontrent des difficultés *via* la reconnexion opérante et opérée avec l'écriture : celle-ci, moins contrainte que libératrice et vectrice de sensations, autorise l'élève à rater, à corriger et à évoluer sans pression. Mais cette dimension émancipatrice de l'écriture n'est pas exempte de recherches plus théoriques qui relèvent alors de l'approfondissement des connaissances. Les élèves explorent tour à tour réinvestissement et création pure. L'aide à l'orientation s'est organisée autour des intérêts particuliers des élèves : certains ont fait des recherches autour des métiers qu'ils aiment et de leur histoire particulière. La question des études, des classes sociales et des ambitions personnelles apparaît comme un travail de positionnement de l'élève face à son avenir. L'atelier d'écriture permet enfin un travail sur les méthodes disciplinaires et interdisciplinaires. Ecrire, c'est quelque part se relier à toute réalité, qu'elle soit mathématique, physique ou langagière. L'élève, en tant que sujet-scripteur, apporte avec lui son bagage d'intérêts et de déterminisme socio-culturel. Un tel va chercher à faire

³⁰ Celle d'Ulysse, bien entendu.

³¹ Il existe des dizaines de tests sur internet pour positionner les élèves en tant que visuels, auditifs ou kinesthésiques. J'ai choisi le test préconisé par le site d'eduscol et réalisé par l'université de Toronto. Il n'existe plus en libre-service depuis le mois de décembre. Ce test est composé de quarante questions dont les réponses sont recensées sur une grille de symbole. A chaque symbole correspond un résultat : Visuel, Auditif, Kinesthésique (VAK).

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise/97/3/LyceegT_Ressource_AP_Developpeur-memoire-technique-memorisation_sequence1_215973.pdf

« parler vrai » son personnage italien quand un autre explique la chute de son personnage par les lois mécaniques qu'il a récemment appris en classe.

Proposer un atelier d'écriture en AP fait naître une passerelle entre les différentes ambitions qu'elles soient pédagogiques, didactiques et humaines.

3.3 Re-liaer les élèves

Chercher sa place au sein du groupe classe constitue un enjeu majeur de l'élève lors de sa scolarité. En début de seconde, il devient même un travail à part entière. Si l'accompagnement personnalisé fait entrer en jeu une dimension plus individuelle que collective *via* le participe passé qui constitue son syntagme, il paraissait nécessaire d'accompagner aussi les élèves dans cette construction du groupe. L'atelier d'écriture autorise ainsi une distribution puis une redistribution des rôles de chacun : les élèves ont la possibilité d'évoluer au sein de différents cercles, en se plaçant à égalité les uns des autres. Procéder, par exemple, à une séparation des groupes déjà formés pour en reconstituer d'autres, plus hétérogènes, permet une reconnexion des élèves entre eux. Ils ne sont plus figés pour l'éternité dans une posture particulière mais doivent chercher à se réadapter à d'autres individualités.

En quoi l'écriture est-elle particulièrement fédératrice de ce mouvement de *re-legare* ? En ce que cette expérience se construit souvent à grande échelle et permet de relier les séances entre elles. En ce qu'elle cherche à redéfinir et renforcer le lien qui existe entre l'enseignant et l'élève grâce à sa capacité à solliciter savoir-faire et savoirs de la même manière. En ce qu'enfin elle livre une part de l'intimité, du moins plus que le simple exercice de réflexion et de restitution des connaissances. « Ecrire, c'est d'abord travailler *avec et sur la fragilité* »³², celle de soi, celle de l'autre.

³² HADDAD (2006), p.23.

DEUXIEME PARTIE - REMONTER LA SEINE JUSQU'AU XIXE SIECLE : MISE EN ŒUVRE D'UN ATELIER D'ECRITURE DANS UNE CLASSE DE SECONDE.

Il s'agit ici de décrire la méthode employée pour réaliser l'atelier d'écriture tout au long des vingt séances d'AP. Le sujet donné est né de la lecture de la nouvelle de Maupassant « Une partie de campagne », longuement analysée par le manuel de seconde utilisé par l'établissement³³. Il s'agissait alors d'« écrire une nouvelle réaliste prenant pour appui le tableau *Argenteuil* de Manet »³⁴ dans le cadre de l'accompagnement personnalisé.

1. L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE LORS D'UNE ANNEE DE STAGE.

1.1 Briser ses repères : l'expérience de l'*autre* classe.

Le Lycée L'Oiselet de Bourgoin-Jallieu a mis en place une redistribution des classes au niveau de la pratique de l'accompagnement personnalisé ainsi que nous l'évoquions précédemment. De fait, une heure par semaine, je suis en charge de la classe de seconde 6 comptant trente-six élèves. Cette classe devient alors une sorte d'*hapax* dans le sens où, déjà, elle ne se définit plus en tant que « classe » mais en tant que « groupe » : il ne s'agit pas de la considérer dans son ensemble mais dans sa capacité à être scindée, à interagir en continu et à ne pas être scolairement évaluée.

Pour Sylvie Girard-Sisakoun, ne pas connaître les accompagnés peut être un atout en ce que l'accompagnant apparaît comme un intervenant neutre qui perd son statut d'enseignant et surtout d'évaluateur³⁵. Cela peut aussi, et la plupart du temps, être un grand désavantage ; en effet, la notion essentielle de communication qui fonde l'AP est biaisée par cette place à part qu'occupe le professeur : un élève a plus tendance à accorder sa confiance à quelqu'un qu'il voit régulièrement et qui le connaît. Difficile de connaître un élève lorsqu'il est entraperçu une heure par semaine et noyé dans la masse du groupe.

De plus, l'année de stage a permis de découvrir que chaque groupe ou chaque classe interagit de manière différente avec un intervenant donné. Il est délicat de s'adapter à la

³³ *Français 2^{nde} Livre unique, Passeurs de textes*, sous la direction d'A. Castiglione, A. David, D. Deron, A. Fauchon, G. Guilleron, M.-P. Lafargue, É. Leterrier, D. Martin, M. Rodde, É. Wolf, Paris, Robert, 2011.

³⁴ Cf. annexe 1.

³⁵ GIRARD-SISAKOUN (2015), p. 25.

réactivité d'une classe et celle de seconde 6 est vite devenue une sorte de négatif de la classe « principale ». Une brève étude sociale des classes, formées par le hasard plus que le choix des options, permet de poser un tel constat : en effet, la classe de seconde 5 est composée en majorité d'élèves provenant de classes sociales élevées où la lecture et l'écriture sont des valeurs transmises par les parents et connaissent une certaine valorisation. Les familles s'investissent dans la scolarité de leurs enfants et cherchent à renforcer leurs acquis. Au contraire, la classe de seconde 6 prise en charge en AP rassemble une grande diversité d'élèves : quatre d'entre eux sont primo-arrivants et ne parlaient pas français à la rentrée, sept sont issus de foyers d'accueil et ne connaissent pas leurs parents et un tiers des élèves n'a jamais lu de livres autres que ceux proposés par l'école. La forte hétérogénéité du groupe incite ainsi à repenser le rapport à l'écriture. Il ne s'agit plus de créer des résonances mais d'initier la prise consciente et volontaire de la plume. Lors d'un sondage oral, il s'est révélé que la 80% des effectifs considéraient l'écriture comme une obligation scolaire alors que dans l'autre classe, plus de la moitié pensait justement l'écriture comme une activité libératrice et de fait, « extra-scolaire ».

Enfin, le volume horaire consacré au français est de quatre heures par semaine quand celui de l'AP est d'une heure. Une difficulté se pose alors pour l'enseignant : comment intégrer et utiliser cette différence de bagage des sujets-scripteurs lorsque le temps d'entretien est considérablement réduit voire maigre ? Comment ne pas faire rejaillir une sorte d'impatience face à un groupe qui a moins de facilité à l'écrit ? Ces interrogations trouvent en partie leur réponse dans l'atelier d'écriture qui permet la nouvelle appréhension du rôle professoral inhérent à la pratique de l'AP.

1.2 Questionner son autorité : ne plus être professeur ?

Lors d'un entretien avec un journaliste du café pédagogique, Sylvie Girard-Sisakoun déclare que les heures d'accompagnement personnalisé ne sont « surtout pas des heures de cours ! Ni des temps de récréation ! Mais des heures où vous pouvez être en classe entière, en demi-groupes, parfois en individuel, avec vos camarades de classe ou pas, avec un de vos professeurs ou pas, mais qui ne vous fera pas cours »³⁶. L'affirmation finale nous intéresse particulièrement ici : qu'est-ce qu'être un professeur qui « ne [fait] pas cours » ? L'année de stage est déjà en elle-même un défi à relever : à la fois professeur et élève, le stagiaire voit ses fonctions scindées et peut avoir du mal à trouver sa place. Et Sylvie Girard-Sisakoun de

³⁶ Propos recueilli par Gilbert Longhi le 2 novembre 2016.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/11/02112016Article636136691656584328.aspx>

complexifier cette posture en créant une sorte de troisième dimension qui n'inclut pas les deux autres. En prenant ainsi en charge l'accompagnement personnalisé, l'enseignant doit ainsi être capable d'opérer un retour sur ses pratiques et de remettre en question sa fonction au sein de la classe. Tâche d'autant plus ardue lorsqu'elle arrive au bout d'une semaine de prise de fonction.

Ayant reçu comme instruction de ne pas conduire ma classe d'AP comme celle habituelle, j'ai choisi de revoir ma posture face aux élèves. En effet, si les premières heures avec ma classe de seconde 5 étaient dévolues à un apprentissage rigoureux et intransigeant de la vie de classe, celles avec la classe d'AP ont été organisées autour d'une approche moins « face à face » que « coude à coude », pour utiliser la terminologie de Sylvie Girard-Sisakoun³⁷. Je me suis positionnée moins en professeur qu'en moniteur, vecteur d'une parole de groupe jamais interrompue. Si cette posture semble *a priori* correspondre aux attentes ministérielles et pédagogiques, elle n'a pas immédiatement fonctionné. J'ai en effet privilégié un rapport de confiance sans chercher à l'acquérir, rapport qui s'est fait au détriment d'une gestion essentielle de la vie de classe. Aucune règle n'a été posée afin de laisser les élèves acteurs de leur bien vivre ensemble mais lorsque le projet a été installé, force est de constater que l'autorité est devenue le point d'achoppement principal. Il faut ainsi comprendre qu'abandonner le rôle de professeur pour celui d'accompagnateur ne veut pas dire abandonner toute relation asymétrique. Le cadre scolaire et celui imposé par l'établissement — une salle, un groupe de trente-six — impose l'adoption d'une posture d'ascendance face aux élèves. « Ne pas faire cours » ce n'est donc pas ne pas instaurer d'autorité et de système de fonctionnement. L'empirisme m'a permis de comprendre ce nouvel usage et de résoudre ce qui se présentait comme un paradoxe. Tout comme l'appréhension d'un AP français qui ne doit pas être du français.

1.3 Questionner ses objectifs : ne plus être professeur de français ?

L'accompagnement personnalisé fonctionne selon une logique interdisciplinaire, on doit pouvoir mettre en place un dispositif qui « arrose toutes les disciplines »³⁸. La position du professeur change en ce que l'AP pousse à ne pas cloisonner les savoirs.

Après un concours passé en *lettres modernes*, il est déjà difficile de passer à professeur de *français*, c'est-à-dire d'une matière du socle commun où l'acquisition d'une culture littéraire

³⁷ GIRARD-SISAKOUN (2005), p.26.

³⁸ Expression de Véronique SALVETAT, CMI.

est redoublée par une formation du citoyen³⁹. La littérature n'est plus envisagée comme une matière choisie et appréciée, au contraire. Être professeur de français nécessite de redéfinir les objectifs à atteindre. Il est donc encore plus ardu, dans le cadre de l'AP, d'accepter de devenir un *n'importe qui* parmi les professeurs. En effet, rappelons que l'AP n'est pas disciplinaire, n'importe quel professeur doit pouvoir assurer des heures d'AP au sein d'un établissement. L'accompagnement personnalisé rompt avec une certaine logique disciplinaire : les enseignants travaillent certes pour concevoir une cohérence pédagogique mais ne sont plus des enseignants transmetteurs de savoirs. Il est donc nécessaire pour l'accompagnant d'apprendre à « lâcher prise » et laisser sa discipline de côté afin de mettre les apprenants au travail : ce sont les compétences qui sont ici à l'honneur.

Comment trouver sa place face à une telle consigne ? L'atelier d'écriture a été l'occasion de renouer avec mes inclinations premières. Certes, la consigne propose une inscription historique et picturale, mais elle laisse le champ libre aux élèves ; ceux-ci ne sont pas restreints dans l'utilisation des savoirs et peuvent mettre chacune de leurs compétences au service d'une nouvelle réussie. Par exemple, certains ont choisi d'illustrer leur nouvelle, d'autres, de réutiliser leurs savoirs scientifiques au profit d'un réalisme plus prégnant.

Le temps de l'accompagnement personnalisé demande ainsi une certaine adaptation du professeur, en particulier du professeur-stagiaire qui se voit attribuer une troisième fonction : celle d'accompagnant. La rencontre de difficultés est inhérente à une année de découverte d'un métier et permet de remettre en jeu ses savoirs et ses acquis. Pallier l'une d'elle grâce à l'aménagement d'un temps d'écriture hebdomadaire semble être une solution pédagogique intéressante à explorer.

2. DESCRIPTIF DE LA MISE EN ŒUVRE FACTUELLE.

Vingt heures d'accompagnement personnalisé dont nous allons décrire le processus ont ainsi été dévolues à la création d'une nouvelle par élève.

2.1 Protocole et déroulé des séances

Le projet d'une nouvelle a été mené à bien durant vingt heures réparties en quatorze séances. Nous appellerons la toute première séance, la séance « zéro » car elle est l'aveu d'un

³⁹ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

échec pédagogique : après quelques rappels sur les termes de « nouvelle » et « réalisme », la consigne donnée était simplement « écrivez une nouvelle réaliste se déroulant au XIXe siècle et prenant pour appui le tableau de Manet ». Les élèves ont été laissés en totale autonomie durant cette heure. Après avoir fait le constat de la difficulté des élèves à écrire presque *ex nihilo*, les séances d'écriture ont été scindées et retravaillées.

La séance 1 s'est concentrée sur l'écriture du personnage principal. Les élèves ont dû réaliser la carte d'identité de ce personnage⁴⁰ : l'état civil ainsi qu'une représentation picturale du personnage était demandée. La plupart des élèves ont choisi de dessiner leur personnage quand d'autres sont allés chercher des portraits officiels du XIXe siècle qu'ils ont collés. Les goûts et les principaux traits moraux de ce personnage apparaissaient au verso de la carte d'identité.

La séance 2 a débuté par la lecture de quatre portraits de personnages réalistes : celui de Georges Duroy dans *Bel ami* de Maupassant, celui de Félicité Rougon dans *La Fortune des Rougon* de Zola, celui du père Grandet dans *Eugénie Grandet* de Balzac et, comme ouverture à la littérature, celui d'Emmanuel Harfang dans *Réparer les vivants* de Maylis de Kerangal. L'étude rapide de ces textes a permis de dévoiler le nécessaire lien entre portrait moral et physique, les auteurs du XIXe siècle privilégiant une vision physiognomonique de l'homme. Grâce à ces différents modèles, les élèves ont rédigé le portrait physique et moral de leur personnage principal. Les élèves les plus à l'aise ont reçu comme consigne d'ajouter à leur portrait au moins une hyperbole, une comparaison et un rythme ternaire. Les plus faibles ont choisi de reprendre des bouts de textes lus et d'en transformer certains mots. Un pillage des textes aurait pu aussi être opéré : les élèves seraient ainsi allés chercher constructions et information en découpant, en piochant et en retravaillant les textes.

Les trente premières minutes de la séance 3 ont permis d'opérer un retour aux origines du personnage : les élèves ont réalisé son arbre généalogique. Ils devaient remonter jusqu'aux grands-parents et descendre jusqu'aux petits-enfants s'ils le souhaitaient. Etaient aussi indiqués les dates de vie et de mort, le type de métier exercé par ces ancêtres ainsi que leur condition sociale. Certains élèves sont allés jusqu'à préciser le lieu et le type de mort subie. Durant les vingt minutes restantes, les élèves ont dressé la biographie complète de leur personnage sous forme de fiche : à une date devait correspondre un événement, plus ou moins détaillé.

La séance 4 s'est ouverte sur l'étude de morts de héros dans la littérature réaliste et naturaliste. Les trois textes choisis avaient pour particularité de présenter chacun une modalité

⁴⁰ Annexe 2.

différente de mort : le suicide était l'apanage d'Emma Bovary, Séverine se faisait assassiner par Jacques dans *La Bête humaine* et Don Fabrizio mourait de sa mort crépusculaire dans *Le Guépard*. À partir de ces nouveaux modèles, les élèves ont rédigé la mort de leur personnage en détaillant les circonstances et les pensées de celui-ci⁴¹. Cette séance a particulièrement bien fonctionné. En effet, l'écriture de la mort touche à l'intime, il est impossible de ne pas se sentir impliquer dans la *création* de la mort. Cette fonction *quasi* cathartique a d'ailleurs joué son rôle de signal d'alarme pour une élève : sa rédaction racontait le suicide d'une jeune fille persécutée à l'école. Après lecture du texte, j'ai senti que l'enjeu était autre chose qu'un simple récit. J'ai prévenu la CPE qui a convoqué les parents et l'élève se fait désormais suivre par un psychologue.

Les vingt-cinq premières minutes de la séance 5 continuaient d'explorer le passé et la vie du personnage principal puisqu'il était demandé aux élèves d'inventer un souvenir d'enfance. À la fin du cours, je leur ai demandé d'imaginer un second personnage, opposant ou adjuvant et de rédiger un souvenir où apparaissait ce personnage secondaire. Cela a été l'occasion de revoir les deux schémas constitutifs du roman : le schéma actanciel et le schéma narratif. A la maison, les élèves ont dû établir et remplir les deux schémas propres à leur nouvelle.

La séance 6 a été divisée en deux temps. Une première heure a permis de revoir les fonctions de l'incipit du roman à partir de trois textes littéraires. *La Fortune des Rougon* de Zola s'ouvre sur la description à la fois minutieuse mais aussi très symbolique du cimetière de Plassans. L'alexandrin inaugural, porteur de toute la poésie zolienne, a d'ailleurs été repris par un élève dans sa nouvelle⁴². Balzac choisi quant à lui un cadre très historicisé pour son début de nouvelle dans *Le Chef d'œuvre inconnu*. Enfin, « Un cœur simple » de Flaubert démarre par les portraits à la fois pathétiques et quelque peu ironiques d'une servante et de sa maîtresse. Après un exercice de repérage et de comparaison en petits groupes, les élèves ont tiré les constantes d'un incipit et ont retrouvé les fonctions de celui-ci. L'heure suivante a donc été dévolue à la rédaction de leur propre incipit.

Le même travail a été opéré en séance 7 autour de l'explicit. Une première heure explorait la fin de deux nouvelles à chute : celle du *Chef d'œuvre inconnu* et celle de « La Parure » de Maupassant. Les élèves ont rédigé pendant une heure et demi la fin de leur nouvelle,

⁴¹ Exemple d'une rédaction d'élève annexe 3.

⁴² Extrait d'une nouvelle : « Lorsqu'on sort de Marseille, par la porte de Rome, située au sud de la ville, on peut trouver notre personnage au bord de la mer, après avoir dépassé les petites boutiques de bord de plage. Il est inconnu de tous et pourtant, tout le monde le croise sans n'y prêter aucune attention ».

avec pour nouvelle consigne qu'elle contienne obligatoirement une chute⁴³. Un premier travail de maillage s'est alors dévoilé : beaucoup d'élèves ont choisi de faire de la mort de leur personnage la chute de leur nouvelle.

La séance 8 s'est appuyée sur les cours de français et de géographie : à partir de l'étude géologique des sols de différentes régions et de leur lecture cursive de « Naïs Micoulin », les élèves devaient rédiger une description détaillée de la région dans laquelle ils plantaient leur décor et montrer en quoi la composition du territoire pouvait influencer sur les mœurs des habitants. Peu d'élèves ont choisi de conserver cette partie dans leur nouvelle.

Durant la séance 9, les élèves ont opéré un premier travail de patchwork en collant les différents fragments de nouvelle. En palimpseste se trouvait la première mouture de la nouvelle, réalisée en séance zéro, et les élèves ont pu constater leur progression *via* cette comparaison.

Trois heures ont été réservées ensuite à l'édition de la nouvelle. Mais avant, la séance s'est ouverte par un petit jeu de rôle : à l'instar d'un Zola, les élèves devaient collecter des informations sur le métier que leur personnage principal exerçait et ajouter certaines données à leurs nouvelles. Après cette heure d'enquête, qui a permis à certains de repérer l'histoire du métier qu'ils aimeraient exercer, les élèves ont tapé et illustré leurs histoires.

La réécriture et le brouillon ont été les thèmes abordés lors de la séance 11. A partir du dossier « Brouillons d'écrivains » de la BNF⁴⁴, j'ai projeté plusieurs exemples de brouillons ainsi que deux vidéos retraçant le parcours scriptural de Proust et de Balzac. Les élèves se sont entraînés à l'exercice périlleux mais nécessaire de la relecture et de la réécriture. Une première consigne a été donnée : « Vous devez obligatoirement faire dans votre nouvelle une suppression, une modification, un déplacement et un ajout ». Un code couleur a été établi pour qu'ils repèrent immédiatement ce travail.

La séance 12 continuait le travail du brouillon mais cette fois les élèves ont eu pour consigne de se mettre en binôme avec quelqu'un de confiance. Une fois les groupes établis, ils se sont échangés leurs nouvelles. Les élèves devaient alors se mettre dans la peau d'un éditeur : après avoir fait un résumé de la nouvelle lue et de sa chute, ils devaient lister trois points positifs et trois points à améliorer. Les binômes ont alors échangé sur les nouvelles de chacun. Forts de ces conseils et de leur travail au brouillon, les élèves devaient achever leurs rédactions de leur sur ordinateur.

⁴³ Exemples de rédactions d'élèves annexe 4.

⁴⁴ <http://expositions.bnf.fr/brouillons/>

Le travail était presque terminé, la plupart des élèves avaient fini leur nouvelle en séance 13. Un travail préfaciel leur a été donné : à partir de l'étude de la préface de *La Comédie humaine* et celle des *Fleurs du mal*, les élèves ont dégagé les grands enjeux de cette présentation auctoriale de l'œuvre. Ils ont ensuite rédigé leur propre préface, l'ont intégré à leur nouvelle et ont imprimé le tout.

Une dernière séance a permis alors à l'ensemble de la classe de découvrir la production de chacun. Deux options ont été proposées : ou l'élève lisait lui-même sa nouvelle ou il demandait à ce qu'elle soit lue de manière silencieuse. Presque tous les élèves ont opté pour la première option et ont mis beaucoup de volonté à retransmettre les émotions choisies dans leur lecture.

Thème	Séance	Objectif	Heure(s)
L'écriture	0	Ecrire une nouvelle <i>ex nihilo</i> .	1
	1	Carte d'identité du personnage principal	1
	2	Réaliser le portrait physique et moral du personnage principal (étude de textes).	1
	3	Biographie du personnage : arbre généalogique et biographie détaillée par dates du personnage principal.	1
	4	La mort du personnage principal (étude de textes)	1
	5	Souvenir d'enfance, souvenir partagé. Révision des deux schémas de la nouvelle et du roman.	1 + maison
	6	L'incipit.	2
	7	L'explicit.	2
	8	Etude de milieu	1
Editer	9	Travail de recomposition.	1
	10	Recherches internet et édition informatique de la nouvelle	3
	11	Travail du brouillon : brouillons d'écrivains, brouillons d'élèves.	1
	12	Etre éditeur de l'autre.	1
Ecrire	13	Rédiger une préface	1
Lire	14	Lectures de nouvelles.	2

2.2 Le travail de rédaction

2.2.1 Fragmenter la rédaction

La nécessité de fragmenter la rédaction est rapidement apparue. Donnée essentielle au bon fonctionnement de l'atelier d'écriture, elle ne s'impose pourtant pas avec évidence. En effet,

les élèves sont soumis au poids de la consigne régulièrement jugée trop stricte, trop cadrée, trop restrictive. En témoigne l'épreuve d'« invention » proposée au baccalauréat qui semble, dans son intitulé, faire place à l'imagination du sujet-scripteur mais qui, en réalité, porte implicitement en elle nombre de règles et de codes méthodologiques que se doit d'adopter le candidat. Cette épreuve est d'ailleurs estimée périlleuse et nombre de professeurs tentent de mettre en garde les élèves de première.

Face à cette réclamation quasi libertaire, l'atelier d'écriture semblait proposer une solution plaisante et pertinente. Proposer aux élèves d'« écrire » sans autre consigne qu'un cadre temporel et qu'un support pictural apparaissait donc *a priori* comme un moyen de faire parler ce besoin de liberté et, parce que nous sommes en accompagnement personnalisé, de faire exploser les frontières du cours « normal ». Ne pas donner de consigne devenait alors signe d'une réussite de cet engagement qu'a le professeur-accompagnant à ne pas faire cours.

Force est de constater que cette posture est erronée. Proposer aux élèves une totale liberté face à une feuille, c'est les confronter à la réflexion pure, exercice qui demande de connaître ou reconnaître des techniques d'écriture. La page blanche devient un objet d'effroi qui cristallise les angoisses et les blocages des élèves. Aussi, l'expérience m'a-t-elle permis de découvrir que l'écriture devait être cadrée et encadrée « pour son bien ». La fragmentation de l'écriture dans le cadre d'un atelier à l'école ne bride pas l'imagination et ne porte pas atteinte à l'exigence classique de l'œuvre fondée sur la perfection, la cohérence et l'achèvement comme Barthes le sous-entendait⁴⁵. C'est bien de la vertu libératoire de la contrainte, mise au jour par l'OuLiPo qui s'est révélée.

J'ai ainsi choisi de partir de la construction du personnage principal, porteur de l'identification du lecteur et d'une relation *quasi* intime avec le sujet-scripteur. L'élaboration de ce vecteur de la nouvelle s'est faite en deux temps : une première phase sous forme de liste où chaque élément constitutif du personnage apparaissait comme simple information et une seconde phase, plus littéraire, où chacun des éléments devait être relié par une phrase, une idée, un symbole. À partir de cet être unique, il était facile de développer des ramifications : familiales grâce à l'arbre généalogique, historiques par le dressage d'une biographie ou encore littéraires puisque la rédaction de la mort du personnage poussait les élèves à s'interroger sur les registres, les figures de style et le pouvoir des mots.

Une fois cette première tâche terminée, pouvait commencer la réalisation du cadre dans lequel s'inscrivait le personnage principal. Faire dresser un schéma actanciel aux élèves leur a

⁴⁵ BARTHES (1978), p. 238.

permis de développer le but de leur histoire ainsi que le monde qui entourait leur premier personnage. Le schéma narratif a, quant à lui, dressé une chronologie des événements et cherché à mettre de l'ordre dans l'histoire. Une fois ces deux bilans établis, la rédaction de l'incipit et de l'explicit a pu se mettre en place. Ces deux moments d'écriture ont été assez longs car les élèves se sont montrés soucieux de soigner leurs effets.

Fragmenter permet ainsi, paradoxalement, de construire peu à peu un lien narratologique. Les élèves ne sont pas submergés par la tâche car ils ont sans cesse de petits objectifs précis à remplir. Le puzzle constitué par les différents fragments a facilement été recomposé et a donné lieu à la naissance de créations plus denses et plus pertinentes. Cela illustre de manière pragmatique la possibilité de créer du lien là où il ne semblait pourtant pas y en avoir.

2.2.2 *Le travail du brouillon*

« L'écrit est fait de tâtonnements, de re-création et de réécriture » statue Rolande Hatem dans son ouvrage *Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines*⁴⁶. Au niveau de la pratique de l'accompagnement personnalisé, apprendre aux élèves à faire et se servir d'un brouillon constitue un enjeu méthodologique important. Se révèle en effet une certaine tendance des lycéens à ne plus se relire et, surtout, à ne plus proposer un écrit qui est le fruit d'une réflexion anticipée : l'utilisation massive du stylo bille et la disparition des stylos effaçables lors des épreuves de baccalauréat sont les deux témoins de cette pratique d'une pensée « au fil de la plume ». Tout devient rapidement de l'ordre du définitif et, pour la plupart, l'efficacité scripturale découle du fait que c'est en produisant que l'on produit le mieux.

Cette manière d'agir montre cependant ses limites et ne fait qu'accroître les erreurs. Ne pas supporter la rature, refuser de corriger ou encore donner le primat à l'impulsivité ne permet pas la réalisation d'un produit convaincant. Montrer aux élèves la plus-value d'un brouillon, c'est alors aider chacun à se construire des représentations efficaces sur l'activité scripturale et à améliorer son rapport à l'écrit, ainsi qu'à acquérir des outils linguistiques, textuels et culturels, suffisants pour s'adapter aux contraintes de l'écriture. Le brouillon devient dès lors un outil de réflexion, une « clé d'intelligibilité pédagogique »⁴⁷ : l'élève trouve en lui des sources de progression quand l'enseignant y reconnaît le palimpseste de tout écrit réfléchi et travaillé.

⁴⁶ HATEM (2005), p. 45.

⁴⁷ *Id.*

Un tel travail serait plus facilement réalisable en accompagnement personnalisé qu'en cours. En effet, cette heure de la semaine étant dévolue à lever le voile sur les difficultés et les appréhensions de chacun, l'élève se sent accompagné dans sa remise en question et non pas sermonné. Le brouillon n'est pas un exercice de français mais bien une pratique pluridisciplinaire qui donne accès à d'autres potentialités. Pourtant, une révision des conceptions définitives du cours engendre l'ouverture de cette pensée : il est tout à fait possible de construire un atelier d'écriture en cours « habituels », à la seule condition toutefois qu'il réponde au programme.

Au niveau de l'atelier d'écriture, le travail du brouillon se présente comme un passage obligé puisque « toute création est reprises, retours et modifications »⁴⁸. Aucun écrivain, même Stendhal qui avait pourtant besoin de se lancer dans « le grand bain » et de tout écrire d'un jet, ne passait outre le moment de relecture. L'une des vidéos tirées du site de la BNF présentait le cas extrême du manuscrit de *La Femme supérieure* de Balzac qui n'avait pu voir le jour car, jusqu'au dernier moment, l'écrivain envoyait des épreuves constellées de hiéroglyphes à l'éditeur. Loin de leur demander un tel travail, l'écriture a été encore une fois cadrée par des consignes de correction : suppressions, modifications, déplacements et ajouts devaient apparaître sur leur premier jet. Nous avons aussi testé la technique du « gueuloir » de Flaubert : j'ai demandé à deux élèves volontaires de lire à voix très haute leur texte. Les incohérences syntaxiques, les phrases trop longues et les problèmes de compréhension se sont rapidement révélés et ont pu être collectivement corrigés.

2.2.3 Utiliser les TICE pour éditer

L'utilisation des TICE est l'une des plus grandes et des plus actuelles démarches de projet de l'Education Nationale. La modernité et la diversité des usages des TICE motivent les élèves qui participent davantage et s'impliquent dans des productions individuelles ou collectives. Proposer aux élèves de faire des recherches internet sur les conditions sociales au XIXe siècle leur permet ainsi d'autonomiser leur travail et de contrôler leur aptitude à rechercher de l'information tout en multipliant les ressources.

Beaucoup d'élèves de seconde 6 sont inscrits en option ICN⁴⁹ et ont donc l'habitude de manier le matériel informatique. Ils ont pu aider leurs camarades dans leur démarche de

⁴⁸ *Id.*

⁴⁹ Informatique et Création Numérique. Nouvel enseignement optionnel proposé en seconde et débouchant sur la spécialité ISN, Informatique et Sciences du Numérique, en terminale S.

recherche mais aussi et surtout de rédaction. En effet, il s'est avéré que peu d'entre eux savaient se servir de logiciels de traitements de textes tels que Word ou Office. Deux élèves ont milité pour que nous écrivions tous en LaTeX mais l'idée a vite été abandonnée à la vue des difficultés de certains à mettre en page sur un logiciel basique.

Une étape de plus aurait pu être franchie dans l'utilisation des TICE grâce à deux logiciels. Tout d'abord, nous aurions pu créer un Framapad où des groupes d'élèves auraient pu échanger sur la conception d'une nouvelle. Puis, lors de l'édition, un logiciel d'édition numérique aurait pu être utilisé. Le logiciel Calameo permet en effet de réaliser un e-book très convaincant puisque le bruissement même des feuilles tournées y est reproduit. Certaines classes pourvues de tablettes peuvent plus facilement utiliser ces moyens, il a ici été difficile de gérer trente-six élèves dans une salle informatique contenant seulement vingt postes.

2.2.4 *Evaluer la rédaction ?*

L'accompagnement personnalisé ne doit pas donner lieu à une évaluation *stricto sensu* mais proposer un regard sur les compétences ainsi que nous l'évoquions dans la première partie de ce travail réflexif. Si la première consigne, trop vague, séparait la classe en deux — ceux qui savent, aiment, peuvent écrire et ceux qui ne veulent ou peuvent pas —, chacun a pu acquérir progressivement les compétences visées : rédiger, retravailler, relire, éditer. Le rendu d'une nouvelle achevée a permis la validation de toutes ces compétences qui ne se mesurent plus ici en savoirs mais bien en savoir-faire. Les savoirs tels que l'orthographe et la grammaire ont ainsi été volontairement écartés du champ de réflexion : lors du processus d'écriture, je n'ai jamais cherché à corriger leurs fautes sauf lorsqu'une demande était formulée. Ce n'est qu'au moment du travail d'édition que la question s'est posée. Deux groupes d'élèves se sont alors formés : ceux pour qui l'absence de fautes d'orthographe parachevait leur nouvelle et ceux pour qui la question de la norme orthographique ne s'est jamais posée. Si le premier groupe a demandé une validation et une relecture de l'enseignant, le second a moins cherché à obtenir une approbation syntaxique qu'une adhésion de ma part à leur histoire.

Deux problèmes sont cependant à soulever : la gestion de la classe ayant été difficile, il m'a fallu par deux reprises employer la menace de la note pour que les élèves se mettent au travail. Si au début de l'année, les élèves se connaissaient à peine et n'osaient pas interagir entre eux, ils ont commencé à gagner en confiance et à former un groupe soudé et solidaire face à l'autorité. Les mois qui ont suivi les vacances d'octobre ont été délicats à gérer. Le conditionnement scolaire reparaît sans cesse et il devient parfois ardu de toucher la seule

volonté de travail des élèves. Le professeur-accompagnant n'est pour eux une autorité bien souvent que lorsqu'il possède un pouvoir influent sur les notes et sur le bulletin.

Le second problème est d'ordre individuel : que faire des élèves réfractaires face à ce travail ? Certains n'ont validé qu'une seule compétence, comment évaluer cet acquis ? Doit-on se contenter de cet élément unique ? Un retour réflexif sur cet atelier d'écriture va permettre de creuser ces questions et tenter d'y répondre.

TROISIEME PARTIE – UNE EXPERIENCE DECONCERTANTE : RETROSPECTION
ANALYTIQUE DE L'ATELIER D'ECRITURE

L'expérience menée lors des séances d'accompagnement personnalisé a donné lieu à plusieurs types de productions, plus ou moins achevées. Aucun attendu spécifique en termes de nombre de pages, de mots n'était précisé dans la consigne. De fait, les nouvelles rendues par les élèves présentent des aspects très divers qu'il est intéressant d'analyser. Si la plupart d'entre eux ont tenu à présenter un produit fini, quelques uns sont restés hermétique à l'atelier d'écriture et ont fait preuve de résistance tout au long du projet. Nous essayerons de comprendre pourquoi et quelles sont les solutions à apporter pour l'avenir.

1. ANALYSE DE NOUVELLES

Sur trente-six élèves, trente-quatre nouvelles finies ont été rendues : 94% des effectifs se sont ainsi pris au jeu de l'écriture et l'ont mené jusqu'à son terme. Au sein de ce groupe, on peut trouver trois types de nouvelles : celles des élèves « à l'aise » qui allient avec brio narration et forme, celles des élèves plus faibles qui cherchent à mettre en avant une efficacité narratologique et enfin, celles écrites à plusieurs mains. Cette dernière modalité d'écriture a été accordée à ceux qui le demandaient et qui éprouvaient des difficultés à écrire seuls. Nous nous proposons d'analyser trois nouvelles qui exemplifient ces différents groupes.

1.1 Nouvelle n°1 : « Le retournement ».



Le Retournement

Préface :

Je vous offre, aujourd'hui, une nouvelle qui m'a demandé plusieurs mois d'écriture et de réflexion. « Le retournement » est une nouvelle qui m'a été inspiré par les femmes du XIXème siècles. Elle explique le cheminement d'un homme frustré et avide de liberté, le cheminement d'un tueur. Elle me

vient aussi d'une réflexion sur le mariage. La stupidité des mariages de cette époque m'a beaucoup inspiré, tout comme l'une de ces débouchés les plus célèbres: le meurtre !

En écrivant cette nouvelle, j'ai réfléchi à ce que pouvait penser un homme dans la situation de Monsieur de Belcour, sa rage, son rejet de sa femme et la haine qu'il avait pour elle. J'ai aussi beaucoup réfléchi au personnage d'Eugénie. Pour finir, la nouvelle « Le retournement », me vient de toutes ces idées et réflexions.

Nouvelle

Un jour ensoleillé de 1821, dans le château de Montreuil, le ministre des finances, Gustave de Belcour ; marchait vers son bureau. Pour cela il devait passer par le salon, où était sa femme, Eugénie.

Ah ! Eugénie, il la trouvait si stupide, si inutile et si insignifiante. Elle le dégoûtait, l'exaspérait.

Le ministre arriva devant la porte du salon, il posa la main sur la poignée, souffla et ouvrit. Eugénie était assise sur un fauteuil de velours vert. Sa longue chevelure dorée illuminait la pièce et sa beauté éblouissait les quelques convives. Elle buvait du thé, comme chaque jour et lança un sourire niais à son mari. Gustave ravalait ses sentiments pour elle et dit avec un sourire forcé :

« Comment aller vous ma chère épouse ?

-Oh ! Je me porte à merveille mon beau Gustave. »

Après ce court échange, il partit dans son bureau.

Une fois la porte fermée, il sortit de la poche intérieure de sa veste un petit flacon contenant un étrange liquide transparent. Il déposât le flacon dans le tiroir de son bureau, ensuite il tira son fauteuil vers lui et s'assied. Puis il plongea la main dans le tiroir, d'où il sortit son carnet. Ses mains tournaient les fines pages de l'objet, jusqu'à trouver la bonne. Il y était écrit :

« Où ? Quand ? Comment ? Qui ? »

Où ? Dans le château, évidemment, se dit Gustave. Quand ? Bientôt ! Rien qu'en y pensant, Gustave souriait, jubilait. Enfin, il allait se débarrasser d'elle, ne plus la voir, ne plus l'entendre. Comment ? A cette question Gustave répondait que le petit flacon du tiroir ferait l'affaire. Seulement quelques gouttes. Qui ? Gustave avait trouvé l'homme de la situation. Un cuisinier, sans importance, à qui il avait promis une grosse somme d'argent. Tout était près, planifié, organisé, payé et orchestré par ses soins. Son plan était infallible. A cette pensée il fût pris d'un intense sentiment de satisfaction qui envahis tout son corps.

Dans la grande salle du souper, un soir pluvieux d'octobre, Gustave et Eugénie mangeaient silencieusement. Gustave était heureux, il ressentait de la joie dans tout son corps. Il esquissa un rictus en regardant sa stupide femme finir sa flûte de champagne. Quand à Eugénie, assise à l'autre bout de la table, elle était calme et sereine. Gustave regardait son épouse en pensant à son plan. Le thé arriva. Le domestique en servie une grande tasse à sa maîtresse. Gustave sentait une satisfaction monter en lui, partir de ces pieds et arriver jusqu'à sa tête. La stupide Eugénie bu une grande gorgée de son thé. Le liquide mortel descendait lentement dans sa gorge. Le cœur de Gustave s'accélérait, sautait dans sa poitrine. Il la

regardait avec des yeux frémissant de joie, sentant une forte chaleur s'emparer de lui. Le thé finit sa lente course dans la gorge de sa victime. Eugénie leva son regard vers son mari et vit des gouttes de sang tomber de son nez. Elle poussa un grand soupir. Gustave toucha le sang qui coulait sur son visage, goûta sur ces habits.

Il releva la tête, étonné, regarda sa femme, n'eut que le temps de dire « Mais... ». Puis s'effondra sur le sol, sans vie. Eugénie parti en enjambant le corps de son défunt et regretté mari, laissant sa robe dessiner une longue traînée de sang.

1.1.1 Analyse de la préface

C'est sur une offrande très baudelairienne que s'ouvre la préface de cette nouvelle. Le sujet-scripteur a saisi que l'enjeu principal ici était bien d'instaurer un dialogue entre l'auteur et le lecteur. La proximité paradigmatique du « je » et du « vous » renvoie donc à une volonté d'établir cette correspondance fondamentale.

Le sujet-scripteur nous présente par la suite ses principales inspirations qui témoignent d'une réflexion poussée sur la société voire, plus encore, sur la société du XIXe siècle ; la condition féminine, le mariage, psychoses et névroses font partie des questionnements récurrents des grands auteurs réalistes et naturalistes et l'élève se les a aisément appropriés. Le texte contient en outre les traces d'un certain positionnement face à ces questions : elle parle de la « stupidité des mariages », du « rejet », de la « haine » de l'homme envers la femme et s'exclame à la mention du meurtre. Cette dimension axiologique n'est pas sans rappeler l'impossibilité d'une neutralité totale à laquelle aspiraient pourtant les figures de proue du réalisme.

On remarque cependant de nombreuses répétitions de termes, le vocabulaire est beaucoup moins recherché que dans la nouvelle. Les élèves n'ont eu qu'une demi-heure pour concevoir cette préface, un temps peut-être trop limité ici.

1.1.2 Analyse de la nouvelle

La nouvelle est parfaitement bâtie, les événements sont clairement posés et annoncés, la chute surprend le lecteur. On repère les figures de style proposées pour les élèves les plus à l'aise : une hyperbole (Eugénie « dégoûtait » Gustave), un rythme ternaire (« si stupide, si inutile et si insignifiante ») et une personnification (des yeux « frémissant de joie »). L'ironie, les types de discours sont maîtrisés.

Les convictions de l'auteure se retrouvent dans le maniement de ses phrases. La condition des femmes dans le cadre du mariage, par exemple, est illustrée par l'utilisation du nom d'« Eugénie » uniquement en tant que complément : « il la trouvait si... ». Lorsqu'il passe en

position de sujet, dans la première partie de la nouvelle, c'est pour être associé à élément négatif (le verbe « dégoûter »), ou présenter le personnage dans une posture d'abaissement : Eugénie est assise et inerte quand son mari est debout et actif. Les pensées du personnage sont d'ailleurs occultées au profit de celles du mari. La multiplication des phrases au moment du monologue intérieur de Gustave illustre bien le trouble de son esprit ravagé par la haine. Le dernier paragraphe opère un changement : le nom d'« Eugénie » devient peu à peu sujet de toutes les phrases, preuve que l'ordre s'inverse. C'est d'ailleurs la femme et l'un de ses appas féminin, la robe de celle-ci, qui clôturent la nouvelle. L'auteure propose ici une vision affranchie de la femme sans pour autant tomber dans le piège du discours engagé.

Dans cette nouvelle, seule l'orthographe reste un point à améliorer : l'élève est diagnostiquée précoce et dyslexique, une association peu commune qui aboutit à des créations géniales mais bourrées de fautes d'orthographe. Qu'évaluer alors ici puisque ce n'est pas l'écriture en tant qu'acte qui n'est pas acquise ? Dès la séance « zéro », l'élève avait construit les trois-quarts de sa nouvelle. Fragmenter la rédaction l'a surtout poussée à se relire et à améliorer chaque micro-partie, exercice auquel elle ne se prêtait jamais. Au début, d'ailleurs, elle s'ennuyait vite, pensait avoir achevé un travail demandé et ne pas avoir à revenir dessus, comme il dépasserait déjà sûrement tous les autres. Le savoir-faire à acquérir et à évaluer en termes de compétences a bien été celui de la relecture et de la réécriture. La notion de brouillon est entrée en résonance avec celle de produit fini et l'élève a compris l'utilité d'une réflexion *a posteriori*.

On remarque que le sujet-scripteur a choisi d'illustrer sa nouvelle avec un portrait de dame du XIXe siècle. L'image a été rognée de telle sorte qu'elle ressemble aux portraits en médaillons, pratique plus courante au XVIIIe mais toujours en vigueur au XIXe dans les vieilles familles aristocratiques. Comme l'histoire se déroule dans un château, pas étonnant de trouver une telle peinture. Les *realia* sont ainsi disséminés jusque dans le choix de l'illustration.

Le tableau de Manet n'apparaît cependant pas : dès la séance 2, j'ai proposé aux élèves les plus à l'aise de se détacher de cette partie de la consigne s'ils le souhaitaient. Trois d'entre eux ont joué ce jeu et ont produit des nouvelles tirées de leurs propres inspirations.

1.2 Nouvelle n°2 : « Le cauchemar d'Albertina »

*"Le cauchemar d'Albertina" est une nouvel d'une auteure très peu connu nommé D***** qui a grandi dans une petite ville dans l'Isère, elle a écrit cette nouvelle en classe en cours d'accompagnement personnalisé, lorsqu'elle avait 15 ans. Elle a eu du mal à trouver des idées pour cette nouvelle ainsi qu'une chute mais elle a réussi.*

Elle a bien aimé cette expérience car elle a fait travailler son cerveau ainsi que son imagination.

Cette nouvelle parle d'une dame nommée d'Albertina qui décide un beau jour d'été d'aller se promener avec son mari qui était canotier quand elle est son mari décida de commencer le pique-nique qu'ils avaient prévu, le cauchemar d'Albertina commença.



LE CAUCHEMAR D'ALBERTINA :

Un homme nommé Bernardo et sa femme nommée Albertina décident d'aller se balader en ce beau temps d'été au XIX siècle.

Bernardo était canotier et la femme était couturière. Son mari était très réputé pour son métier de canotier, ils décident alors de faire une balade dans son canot.

Ils pique-niquèrent dans le canot quand tout d'un coup il se mit à pleuvoir. La femme rangea tout le pique-nique, puis elle se rendit compte qu'il y avait une abeille. Elle avait tellement peur des abeilles. L'abeille tourna autour d'elle puis la piqua(...)

Le soir en rentrant chez elle, Albertina aperçut son homme avec un couteau à la main. Albertina aimait son mari malgré le fait qu'il avait des problèmes psychologiques. Elle lui demanda ce qu'il faisait avec ce couteau à la main. Il lui répondit qu'il avait besoin de prendre cet objet en main. Albertina s'approcha de Bernardo en tentant de récupérer ce couteau. Bernardo prit de panique lui planta le couteau dans la gorge. Enormément de sang sortit de sa gorge et de sa bouche. Le sang coula dans toute la pièce.

Son mari la pris dans ses bras puis elle se réveilla dans le canot au près de son mari. L'abeille lui avait laissé une plaie énorme dans la nuque.

Fin

1.2.1 Analyse de la préface

Le problème qui s'impose d'emblée à la lecture de cette nouvelle est celui de l'orthographe, preuve que le temps laissé à l'écriture de la préface était beaucoup trop court. Si les élèves à l'aise se limitent à des répétitions, les élèves moins à l'aise ne peuvent prendre le temps de corriger leur épreuve.

La préface contient cependant des caractéristiques intéressantes : tout d'abord, l'emploi de la troisième personne pour faire référence au sujet-scripteur. Une présentation en point de vue externe est réalisée et ce sont les circonstances de l'écriture qui sont mises en avant. Tout se

passé comme si le sensible primait sur l'intelligible. L'auteure revient sur le processus de création et témoigne de sa difficulté à écrire, processus réflexif duquel se dégage une certaine sensibilité. Dans les deux premiers paragraphes, l'accent est ainsi mis sur le sujet scripteur plus que sur la nouvelle en elle-même, la fonction informative de la préface n'intervenant qu'en deuxième.

1.2.2 Analyse de la nouvelle

La nouvelle est très courte, avec peu de descriptions et de détails : le cadre spatio-temporel reste très vague puisqu'il est seulement fait mention d'un « été du XIXe siècle ». Les différents exercices de rédaction semblent n'avoir pas été approfondis. Pourtant, cette nouvelle témoigne d'un réel progrès : en séance zéro, l'élève n'avait rien produit et était repartie mécontente. La mise en écriture et la production d'un produit fini ont été les deux compétences visées pour cette élève qui a finalement pris du plaisir à chercher des idées et à les coucher sur papier.

La chute, un lieu commun de l'écriture, ne surprend qu'à moitié le lecteur : en effet, le titre de la nouvelle oriente immédiatement notre compréhension. Les événements s'enchaînent rapidement jusqu'à cette fin voire sont passés sous silence à l'aide de parenthèses « (...) ». Ce silence peut être interprété de deux manières différentes : soit l'élève témoigne de son peu d'enthousiasme à écrire plus longuement, position à la fois cohérente compte tenu de l'attitude de l'élève en classe mais aussi paradoxale étant donné les aveux de la préface, soit il est la simple marque typographique d'une ellipse temporelle. Tout se passe comme si le sujet-scripteur voulait signifier clairement à son lecteur son intention de passer sous silence le reste de la journée. Il a donc eu peur que nous ne comprenions pas, comme il ne comprendrait pas lui-même un tel décalage dans le temps. L'élève ne cherche cependant pas à régler ce décalage par d'autres moyens que cette marque signifiante.

On remarque aussi la mauvaise utilisation du paragraphe et du retour à la ligne : chaque phrase est vouée à devenir doublement indépendante des autres puisqu'elle est physiquement séparée des autres par un point et par un blanc sur la page. Cette méprise est une constante chez les élèves qui rédigent des introductions de commentaire en revenant à la ligne mais en soutenant qu'il ne s'agit que d'un paragraphe. Il est alors difficile de leur faire comprendre un tel mécanisme typographique et de leur faire perdre cette habitude. Un point méthodologique aurait pu être creusé ici car cette copie n'est pas un cas isolé.

Un autre point aurait pu être exploré : celui de la variation. En effet, le syntagme « cauchemar d'Albertina » et le nom lui-même « Albertina » saturent l'unique page de la

nouvelle. Aucun effort stylistique n'est ici fourni, l'écriture reste à son degré zéro, purement informationnel. Rappelons cependant que l'élève partait de rien et n'aimait pas écrire. L'aboutissement de son projet scriptural devient ainsi un élément à fortement valoriser.

1.3 Nouvelle n°3 : « Josette »

Josette, va vivre une histoire hors du commun, entre chute et quiproquo, le suspens est intense. Mais ce quiproquo ne va pas être humoristique mais bel et bien dramatique. D'après les auteurs : « Cette histoire, va vous apprendre à bien faire attention aux détails et ne pas agir bêtement... ». Cette histoire est géniale, on vous invite grandement à la lire. Elle va vous redonner goût à la nouvelle et aux quiproquos. Quant à ses auteurs, ils ont fait un travail subliminal qui leur a pris une grosse partie de leur temps. Le travail est très réussi, et à la hauteur des attentes.

A propos de la création, l'auteur nous a fait part de son idée, et de comment elle lui était venue. « Les quiproquos me passionnent beaucoup. Mais ils étaient toujours basés sur l'humour et non sur la face obscure qu'ils peuvent engendrer. Les idées me venaient de jour en jour, et au bout d'une semaine l'idée s'est formée ».

Quant aux personnages, ils n'ont pas été choisis par hasard. L'auteur a voulu se rapprocher d'un couple lambda, pour montrer que ce genre d'histoire peut vraiment arriver (même si la femme Josette, est légèrement atteinte psychologiquement).

JOSETTE

Vers la fin de l'année 1812, par une froide journée d'hiver, dans la vallée de Katia, vivait un jeune couple : Josette, quarante-trois ans, et son mari Fernand, quarante ans. Elle était fiancée à cet homme, plutôt aisé, plutôt agréable visuellement, plutôt rusé mais surtout très très aimable. Ils s'entendaient à merveille mais depuis une ou voir deux semaines, Fernand ne lui adressait plus la parole. De ce fait, le couple n'avait plus aucune complicité.

Le 13 novembre 1813, une dispute éclata au sein du couple, Fernand décida de quitter le foyer. Josette persuadée de se faire cocue, le suivit. Fernand se dirigeait droit vers son navire. Josette surgit et cria :

« Alors c'est tout ? Une vulgaire barque qui pue l'orgueil ! »

Fernand resta calme et dit simplement :

« Josette, viens faire un tour sur « L'Olivier » comme au bon vieux temps ».

Josette, furieuse, accepta la requête de Fernand à contrecœur.

Une heure plus tard, alors qu'ils étaient perdus au milieu du lac « Le Perroquet », on pouvait presque entendre le silence régner. Les deux tourtereaux, qui se tuaient du regard, ne prononçaient point de mots. Josette fixait Fernand d'un regard dénonciateur, comme si elle avait quelque chose à lui reprocher. En effet, elle avait vu une

forme carrée au fond de la poche de Fernand. Elle cru que c'était une lettre d'une de ses maîtresses. Quand tout à coup, elle vint percer le silence, en criant :

« J'en ai assez, tout est bien, tout se passe bien et on se fait tromper ! »

« Moi je te trompe ? Mais qu'est ce qu'il te passe par la tête » dit Fernand.

Fernand était confus. Il fût un lourd silence un peu avant que Fernand se mette à genoux. Malheureusement, il n'eut pas le temps de prononcer un seul mot : une vague vint percuter « L'Olivier ». Cela lui fit se renverser au quart de tour. Le pied de Fernand resta accroché dans la barque et il ne pouvait se hisser pour pouvoir récupérer sa respiration. Il se débattait du mieux qu'il le pouvait mais rien n'y faisait, il allait mourir, lentement, sûrement et douloureusement. Josette, quant à elle, le regardait d'un regard assassin se débattre de la mort qui essayait de mettre fin à ses jours. Par miracle, son côté humain lui dit de le sauver mais à chaque fois la colère refaisait surface et lui empêchait toute bonne action. Elle attendit alors qu'il ne respire plus pour le remonter dans la barque. Elle le mit sur le dos et vérifia de son pied s'il était en vie.

« Fernand, Fernand ? Ca va ? »

Elle vit de ses propres yeux qu'il était bel et bien mort, mais aucune larme ou marque de tristesse ne pouvait faire face sur le visage de Josette. Elle le fouilla et découvrit ce qu'était cette forme carrée et très étrange qu'elle avait vue lorsqu'il était encore en vie. Elle avait pensé que c'était une lettre mais en réalité c'était tout autre chose...

C'était une boîte en argent avec à l'intérieur une bague en diamant.

Josette pris cette bague, elle inspecta puis la jeta à l'eau sans aucun regret. On pourra toujours apercevoir, sur cette bague, au fond du lac, gravé « Josette ».

1.3.1 Analyse de la préface

Ce qui est immédiatement frappant dans cette préface, c'est la volonté de capter le lectorat. Les deux élèves mettent tout en œuvre afin de faire la promotion de leur nouvelle : hyperboles « histoire hors du commun », « suspens intense », « cette histoire est géniale », adresse au public « on vous invite à la lire », « elle va vous redonner goût » — ce qui suppose donc que le lectorat visé par les deux élèves est *a priori* réfractaire : le reste du groupe est bien visé —, éloge « le travail est très réussi ». Ce dernier point nous intéresse : les auteurs nous signalent dans cette dernière phrase leur contentement face au produit achevé. Les deux élèves qui ont écrit cette nouvelle ont fait partie des plus réfractaires, ils ne voulaient absolument pas écrire jusqu'à la séance 4, séance au cours de laquelle ils ont inventé la mort de leur personnage dont ils avaient tout de même dessiné la carte d'identité. L'affirmation posée ici, « Le travail est très réussi, et à la hauteur des attentes », révèle un besoin de se mettre en position de domination face à l'évaluateur : manière de m'imposer leur jugement, sans que je n'aie rien à y redire puisqu'eux sont satisfaits. Mon travail d'accompagnant n'a pas été intégré, la relation instaurée entre le binôme et moi s'est construite autour d'un rapport totalement frontal qui ressort fortement ici.

D'ailleurs, l'atelier s'est terminé sur un dernier accroc : les deux élèves avaient choisi d'illustrer leur nouvelle avec la photo d'une grosse femme en sous-vêtements. Dix minutes d'arguments ont été nécessaires pour leur faire supprimer cette photo, en contrepartie, ils ont refusé de trouver une autre illustration.

Deux points sont encore à soulever à propos de cette préface. Tout d'abord, le passage du pluriel « les auteurs » au singulier à partir du deuxième paragraphe. La prime dissociation met au jour la volonté de se démarquer individuellement en tant que sujet-scripteur, quatre mains se sont attelées à la tâche. Mais le binôme formé reste très soudé et peut être conçu comme une seule nouvelle identité, une identité auctoriale. Le discours direct de l'auteur au sein du texte peut aussi être considérée comme la mise en place d'un jeu de rôle où l'un se met dans la peau d'un journaliste. On remarque que la première prise de parole constitue un dévoilement de la morale de l'histoire : cette nouvelle n'est pas écrite en vain mais a bien fonction d'instruire le lecteur avant tout. Se révèle ici une notion importante : l'écriture, pour ces élèves, ne peut être purement divertissante, il faut qu'il y ait une connexion au réel et la mise à l'écrit ne se fait pas sans but. Le passage par l'écriture journalistique d'un fait divers ou le discours engagé aurait peut-être pu permettre à de tels élèves de se lancer plus aisément dans l'écriture.

Enfin, nous pouvons noter que l'entreprise du *re-legare* transparait dans ce discours préfaciel : à l'auteur d'ajouter que les idées lui sont venues « de jour en jour », la résonance de cet atelier a donc dépassé les bornes de l'heure hebdomadaire d'accompagnement personnalisé.

1.3.2 Analyse de la nouvelle

La nouvelle est assez complexe dans sa construction. Si le binôme a eu du mal à trouver l'inspiration, il a réussi à rendre un produit fini assez long et relativement bien bâti. L'incipit de la nouvelle est solide — bien qu'un « jeune » couple de quarantenaire révèle une vision assez moderne du mariage — et on retrouve la construction chronologique balzacienne vue dans l'ouverture du *Chef d'œuvre inconnu*. La tension dramatique se construit et s'intensifie au fur et à mesure, même si le lecteur peut avoir du mal à saisir la psychologie du couple formé par Josette et Fernand.

La difficulté principale pour ces élèves reste le maniement de langue : le vocabulaire n'est pas toujours adapté, les niveaux de langue ne sont pas respectés et la syntaxe fait régulièrement buter le lecteur aguerri. Par exemple, l'exclamation « Une vulgaire barque qui pue l'orgueil » pose problème : l'expression employée n'est pas maîtrisée, la personnification n'est pas voulue et échoue dans sa fonction représentative. Le lecteur ne comprend pas l'image et pour cause, la formule s'adresse uniquement à un public averti. C'est en effet la litanie d'un des élèves de la

classe. Ce moment, qui pourrait être pathétique, devient risible et montre par là un certain détachement des élèves à l'égard de leur œuvre. Ils font ici moins acte d'auteur que d'élève de seconde 6 en train d'écrire une nouvelle parce qu'on le leur a demandé. Cette dimension *quasi* métatextuelle se retrouve dans le choix des prénoms : au départ, le binôme avait choisi d'appeler ses personnages « Jackie et Michèle ». La provocation ayant été tuée dans l'œuf, les élèves sont tout de même restés dans un registre familier, tournant quelque part en dérision l'activité proposée.

2.2.5 *Retour général sur l'ensemble des nouvelles.*

Dans l'ensemble, les nouvelles ont fait émerger un retour des savoirs distillés tout au long des séances : beaucoup d'élèves ont repris des passages d'auteurs réalistes ainsi que des techniques d'écriture propres au genre de l'époque. Les moments descriptifs étaient ainsi tournés vers une volonté de tout dire, tout voir, le point de vue omniscient ayant été choisi par absolument tous les élèves. La psychologie des personnages a été fortement travaillée, surtout au moment de la mort du personnage. L'intérêt scientifique pour le fonctionnement cognitif des auteurs du XIXe siècle transparaît dans certaines nouvelles.

Tous ont aussi réemployé à bon escient le schéma narratif, et même si aucun n'a brisé la linéarité qu'il offre, ils ont veillé à ce que les informations soient délivrées de manière efficace.

Le processus de création a donc été l'occasion d'un apport culturel pérenne pour la plupart des élèves. Reste que les primo-arrivants ont eu une tâche plus ardue à accomplir : le dispositif se tournait moins vers l'achèvement d'une nouvelle que vers l'intégration d'une langue *écrite*. La rédaction de la nouvelle a été le lieu d'une réflexion sur un autre emploi de la langue, un emploi moins pragmatique et communicationnel qu'esthétique. Le prisme du réalisme leur a servi de point de repère quant à la découverte d'une nouvelle culture.

2. **UNE ENTREPRISE DIFFICILE**

Le bilan de cet atelier d'écriture mené sur quatorze séances est assez mitigé. Le seuil des 100% d'élèves mis à l'écrit n'ayant pas été atteint, il nous faut revenir sur les différents échecs mais aussi sur les relatives réussites du dispositif mis en place.

2.1 **Points négatifs**

Le point le plus difficile à gérer a été celui de la résistance. Comment gérer un élève ou un groupe d'élèves réfractaire à toute mise à l'écrit ? Je pense que se situe ici mon plus gros échec

en termes pédagogiques : deux élèves n'ont absolument rien rendu et sont restées bloquées tout au long du projet.

Trois solutions ont pourtant été tentées : la première a été de les mettre ensemble or l'une des deux étant absente une fois sur trois, l'autre élève retrouvait sa situation initiale et reprenait une posture négative. La deuxième solution a été de leur demander de dessiner un extrait de leur nouvelle mais elles ont aussitôt rétorqué qu'elles ne savaient pas dessiner. La dernière proposition a été de leur donner le début de la nouvelle « Une partie de campagne » de Maupassant et de leur demander d'en écrire la fin. Elles sont arrivées deux semaines plus tard avec une nouvelle achevée et tapée à l'ordinateur : celle de Maupassant. Face à cette opposition massive, j'ai abandonné. J'ai été jusqu'à employer la plus mauvaise des pédagogies possibles : l'exclusion du groupe. Exclusion d'abord au sein de la classe, relayant les deux réfractaires au fond de la salle avec des exercices de grammaire, puis exclusion de la classe par deux fois. Le problème disparaissait ainsi physiquement et appartenait à l'ordre du hors-classe, espace n'étant plus soumis à mon regard et, de fait, à mon intérêt. Ma tutrice a essayé de m'aider mais je devenais moi-même imperméable à l'idée d'aider *individuellement* ces élèves. Lorsque je me suis rendue compte de mon attitude, ne restaient plus que quelques séances. J'ai donc fait de l'élève restante — l'autre ayant été réorientée — la greffière de ceux qui avaient du mal à taper efficacement à l'ordinateur ou ceux dont les nouvelles perdaient, à certains moments, leur cohérence narrative. La réintégration au sein du groupe s'est bien déroulée mais n'a pas été totalement convaincante en ce que l'élève abandonnait toute activité au bout d'une demi-heure.

Le rôle d'accompagnant a été une posture relativement difficile à maintenir voire à adopter. Le passage d'un enseignement frontal tel qu'il est dispensé à l'université à un enseignement « au coude à coude », où le professeur accepte de laisser la direction de la classe aux élèves est particulièrement ardu. Il nécessite un regard distancié sur sa pratique et sur les pratiques d'enseignement, regard que je n'avais pas en septembre et que je touche à peine du doigt aujourd'hui. Le projet a pris beaucoup de temps parce qu'aussi j'avais du mal à contrôler l'espace horaire : bien souvent, il m'a fallu un quart d'heure pour obtenir le silence et une demi-heure pour une mise au travail efficace. Ne voulant pas créer de distance avec les élèves au début, je n'ai fait que creuser le fossé qui nous séparait, imposant maladroitement mon autorité et jouant sur un double terrain : attitude *quasi* bipolaire relativement difficile à comprendre pour les élèves.

2.2 Points positifs

Deux points positifs ressortent cependant du projet. En premier lieu, il est bon de soulever que la plupart des élèves se sont assez rapidement mis à l'écrit et ont compris l'objectif d'une ouverture à une écriture qui serait *autre chose* que la simple réponse à une consigne. Beaucoup se sont intimement investis dans le projet et allaient jusqu'à retravailler leur nouvelle entre les séances. L'apport pictural de Manet a fait découvrir à certains la peinture impressionniste, à d'autre la littérature naturaliste : deux élèves ont lu *L'Œuvre* de Zola et sont venus en discuter avec moi. Si le reste du groupe a montré moins de zèle, il a été gratifiant de constater que certains élèves « en difficulté » ont cherché à rendre une nouvelle convaincante et bien rédigée. Lors de la rédaction de la mort du personnage principal l'un d'entre eux sorti de la salle en me disant que, pour une fois, écrire avait été agréable et qu'il avait hâte de continuer⁵⁰.

Le second point positif réside dans l'observation d'une évolution des élèves. En effet, de septembre à janvier, un changement radical s'opère et s'observe chez les élèves de seconde qui font leurs premiers pas sur le chemin de la maturité. Si « tous les élèves viennent en cours pour apprendre avant tout à grandir »⁵¹, j'ai pu constater cette volonté à travers l'acquisition d'une autonomie plus grande et l'envie de dépasser leurs limites en termes de savoir-faire. Lorsque je leur ai présenté le projet, j'ai clairement stipulé que dans le contrat, une mention « écrire une nouvelle comme un seconde », apparaissait. Cela les a fait rire mais les a aussi encouragés à aller chercher autre chose que leurs acquis. Beaucoup se sont appliqués à rivaliser avec les plus grands auteurs réalistes et se sont posés la question du style : qu'est-ce qui fait que j'ai un style à moi ? Comment révéler mon style ? Si Barthes condamnait cette notion surannée, j'y vois ici comme la trace d'un besoin d'aller trouver la « bonne façon d'écrire », celle qui nous porte, nous emporte et nous ravi à nous-même.

Le dernier point positif de cette expérience, qui découle du précédent, a été le constat d'une évolution en termes de langue pour les primo-arrivants. Quatre élèves ne parlaient pas ou à peine français au début de l'année. Ils ont tous réussi à rendre une nouvelle à la fin du projet. Des dictionnaires étaient mis à leur disposition et ils ont fait l'effort constant d'aller chercher le mot juste voire le mot littéraire qui correspondait à leurs idées. La compétence « savoir écrire » a été ainsi corrélée à celle du « savoir parler », les deux ayant été alors acquises.

⁵⁰ Les termes employés ont été reformulés. J'ai supprimé tous les « cher » de son propos.

⁵¹ Alain Chartier, séance sur la pédagogie de l'écriture.

3. REGARDS VERS L'AVENIR : REACTUALISER CETTE EXPERIENCE ?

Le projet, en tant que tel, a fait émerger une réflexion bénéfique sur les notions d'évaluation et du rôle de l'enseignant. Reste cependant que la réitération de ce dispositif nécessiterait une révision de plusieurs éléments, notamment des modalités d'inscription de l'atelier au sein de l'établissement.

3.1 Plus-values

L'expérience de l'atelier d'écriture mené comme projet du *re-legare* avec l'accompagnement personnalisé présente deux intérêts majeurs. Elle permet tout d'abord de repenser efficacement le rôle de l'enseignant : impossible de dispenser un « savoir écrire », le sujet-scripteur ne se construisant qu'à l'aune de sa propre pratique. L'élève est nécessairement acteur de sa démarche et, s'il ne la construit pas de bout en bout, il la fait évoluer par les choix qu'il opère.

Ce dispositif propose aussi de repenser l'évaluation de l'élève. En cours de français, l'atelier d'écriture peut apparaître comme un temps différencié au sein de la séquence, occupant les extrêmes limites de celle-ci ou des moments « décrochés ». Dans d'autres cas, il est souvent mené à bien selon des modalités diverses mais débouchant sur une évaluation notée du produit fini. Par exemple, en classe de première, il est presque impossible de mettre en place un atelier sans le relier aux enjeux du baccalauréat et, de fait, sans tracer une grille de notation qui répond aux attentes officielles⁵². Proposer un atelier d'écriture en accompagnement personnalisé permet de s'affranchir de ces contraintes : aucun programme ne devant être respecté, l'atelier peut en constituer un à lui seul ; de plus, ce sont les compétences qui sont mises au service de l'élève, l'évaluation n'entre alors pas en jeu et ne symbolise plus ce couperet radical qui marque la réussite ou l'échec de l'élève.

En somme, proposer un atelier d'écriture en AP permet de reconnecter les deux entités fondamentales de la classe, l'élève et le professeur, en ce qu'une telle pratique bouleverse leurs rapports : l'enseignant devient lui aussi un « apprenti » qui construit un nouveau savoir-faire au fil des propositions des élèves. Il pourrait même devenir un bâtisseur à son tour en rédigeant en même temps que les élèves sa propre nouvelle. Si une relation de confiance s'était instaurée avec la classe de seconde 6, cette posture aurait pu être facilement adoptée. Enfin, en favorisant

⁵² Encore une fois, rappelons que cette position pourrait changer si notre regard sur la conception du cours est prête à changer.

l'écrit, l'accompagnant favorise une amplitude d'existence parce qu'il donne accès à des potentialités non ordinaires, potentialités plus humaines que scolaires.

3.2 Améliorer l'avenir

Beaucoup d'améliorations peuvent être apportées au projet tel qu'il a été conçu. En termes d'organisation par exemple : les élèves pourraient immédiatement être placés par deux et travailler à plusieurs mains durant tout l'atelier. Une telle disposition permettrait de débiter par une phase orale où l'échange constituerait une première approche de l'exercice. Ces binômes seraient constitués soit par les élèves eux-mêmes soit par l'enseignant qui aborderait alors le projet par un repérage en amont des différents niveaux présents au sein de la classe. La formation des groupes par le professeur prendrait ainsi en compte l'hétérogénéité des classes tout en mettant au centre des intérêts sociaux tels que la collaboration, la coopération et le bien vivre ensemble. Les élèves seraient ainsi doublement acteurs : acteurs de leurs apprentissages et acteurs de la construction d'une cohésion du groupe classe.

Le contrat d'établissement du Lycée L'Oiselet propose des actions autour de la lecture et de l'écriture afin de développer la culture générale et l'esprit critique. Dans ce cadre, une professeure de français et la documentaliste ont lancé en novembre un concours de nouvelles autour d'un thème choisi par ses élèves. Deux classes ont participé à ce concours mais la mienne n'a pas pu car le thème proposé était trop éloigné de leur travail. Une meilleure communication et une meilleure collaboration entre les enseignants aurait pu permettre de fédérer les élèves autour de ce concours.

Enfin, monter un atelier d'écriture ne se fait pas forcément seul, il peut devenir le lieu d'intervention de différents spécialistes, dans le cadre du théâtre notamment. Les différents échanges ouvriraient ainsi les élèves au monde et pousseraient leur écriture à dépasser l'humain au moyen des mots.

CONCLUSION

L'atelier d'écriture a ainsi permis de créer ou de recréer des liens à plusieurs échelles. Tout d'abord, un lien s'est établi entre les séances d'accompagnement personnalisé. Le projet ayant été bâti sur vingt heures, les élèves ont pu retrouver un fil conducteur dans l'élaboration de leurs nouvelles. Repenser l'organisation calendaire a poussé à revoir la réponse à apporter aux objectifs inhérents à l'AP. L'atelier d'écriture est devenu une toile sur laquelle se sont greffés les différents enjeux : soutien, apports méthodologiques et orientation sont ainsi intervenus dans le cadre de deux vastes constructions, celle des nouvelles mais aussi et surtout, celle de l'identité des élèves. Enfin, le dispositif scriptural a engendré un questionnement : quelle place pour le professeur qui n'en est plus un ? L'enseignant n'est plus dispensateur d'un savoir mais est un guide qui chemine avec l'élève et balise le parcours que ce dernier choisi de suivre. L'accompagnement personnalisé redéfinit par là le rapport entre ces deux acteurs. A l'atelier d'écriture de retisser ce lien *a priori* défait à l'aide des mots et de la puissance de ceux-ci.

BIBLIOGRAPHIE

1 – OUVRAGES

- BARTHES R. (1978), « Discussion », in *Prétextes : Roland Barthes*, Colloque de Cérisy-la-Salle, Union Générale d'Éditions, coll. « 10/18 ».
- BISHOP M-F (2006), « Chroniques didactiques, la didactique de l'écriture et la question du sujet » *Le Français aujourd'hui*, (n°155), p.97-103.
- BONIFACE C. (1993), « Les ateliers d'écriture », in *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), Paris.
- BUCHETON D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- CHARTIER A-M., CRESSE C., HEBRARD J., (1991) *Lire, écrire*, Hatier enseignant, Paris.
- GARCIA-DEBANC C., PLANES L., ROGER C., (2003) *Objectif écrire*, 3^e édition, CRDP Languedoc Roussillon, Montpellier.
- GIRARD-SISAKOUM S., (2015) *Pratiquer l'accompagnement personnalisé*, Chronique sociale, Paris.
- HADDAD R. (2006), *Le nouveau magasin d'écriture*, Zulma, Paris.
- HATEM R. (2005), *Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines*, Canopé — CRDP de l'Aisne.
- JURADO M., GRESSIER B., (2009) *Pratiques d'écritures au cycle 3*, CRDP de l'académie de Versailles, Paris.
- MASSERON C., (2008), « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1153>.
- NEUMAYER O. et M., (2011), *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*, Paris, ESF, 2011.
- PAUL M., (2003), « Ce qu'accompagner veut dire » in *Carrièreologie*, vol.9, n°1 et 2 : L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail, Bibliothèque nationale du Québec.

2 - MANUEL

Français 2^{nde} Livre unique, Passeurs de textes, sous la direction d'A. Castiglione, A. David, D. Deron, A.Fauchon, G. Guilleron, M.-P. Lafargue, É. Leterrier, D. Martin, M. Rodde, É. Wolf, Paris, Robert, 2011.

3 – SITES INTERNET

Textes officiels

<http://eduscol.education.fr/cid54928/presentation-du-dispositif-accompagnement-personnalise.html>

Interview de Sylvie Girard-Sisakoun

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/11/02112016Article636136691656584328.aspx>

BNF “Brouillons d’écrivains”.

<http://expositions.bnf.fr/brouillons/>


ANNEXES

- Annexe 1 *Argenteuil*, Edouard Manet, Musée de Tournais, Belgique, 1875.
- Annexe 2 Réaliser la carte d'identité du personnage principal.
- Annexe 3 Exemple d'une épreuve d'élève au sujet de la mort du personnage principal.
- Annexe 4 Exemple d'une épreuve d'élève au sujet de la chute de la nouvelle.

ANNEXE 1 : ARGENTEUIL, EDOUARD MANET, 1875.



ANNEXE 2 : CARTE D'IDENTITE DU PERSONNAGE PRINCIPAL

 <p>DESSIN de son personnage principal</p>	Nom Prénom
	Sexe
	Date et lieu de naissance
	Taille, couleur de yeux, de cheveux
	Caractère et traits moraux
	Classe sociale : adresse et type de logement
	Vêtements

A-t-il une particularité (accent, marque physique, manie) ?
Métier ?
Activité principale ?
Couleur préférée ?
Plat préféré ?
Lieu préféré ?
Principale qualité ?
Principal défaut ?

ANNEXE 3 : LA MORT DU HEROS

Qui frappa à la porte. Alexandra hésita d'abord, puis, même en l'absence de Ulléam, décida d'aller ouvrir. Elle découvrit avec stupéfaction devant elle : deux officiers de la milice Nicaise qui l'interrogèrent :
- Benjamin Madame, lança un des deux officiers petit, et gras. Nous voudrions savoir si vous savez quelque chose au sujet de Mme De Viffel.
Alexandra savait beaucoup de choses. En effet c'était elle. C'était elle que Ulléam avait enlevé dans la crainte qu'elle ~~se~~ délate contre lui. Elle ne savait que faire sur le moment. Elle ne devait trahir sa confiance. Elle l'aimait. Qui elle en était tombée amoureuse et ^{alors} ^{elle} répondit alors timidement :
- Non, je ne peux vous aider Messieurs ?
Cette réponse venait d'effacer les méfaits marqués de l'enlèvement. Elle venait de sauver son kidnapeur et d'en être tout à fait heureuse. En un mois tout avait changé. ~~Elle~~ ^{certains} disaient que c'était le syndrome de Stakalim. D'autres disaient que c'était le hasard. Elle disait que c'était l'amour.
Ulléam et Alexandra décidèrent de vivre unis dans un amour et un consentement mutuel, à ceci jusqu'à ce que la mort les sépare.

ANNEXE 4 : LA CHUTE D'UNE NOUVELLE

Il était tard, le soleil n'était couché. Il était là, face à la fenêtre du salon de sa maison de montagne, il regardait les flocons de neige tomber délicatement sur le sol. Il pensait à son fils qui, à cette période de l'année devait sûrement être avec sa femme et ses enfants, à jouer non loin de là. Il songeait aux choix qu'il qu'il avait ^{qu'il} mené jusqu'ici. Sa vie aura été longue et tumultueuse. Il pensa encore à son fils, son son fils que sa mère aimait tant, son fils qu'il n'avait pas vu depuis longtemps. Maintenant, il le regrettait. Il était faible, avait le souffle hâlé, difficile. La mort s'approprié peu à peu son corps. Rien ne le retenait plus sur Terre. Il n'avait plus envie de vivre il était rongé par la solitude et la tristesse. Dans une dernière respiration, un ultime battement de cœur il n'en alla.

Année Universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention : 2D

Parcours (2nd degré) : LETTRES MODERNES A

L'atelier d'écriture comme entreprise du *re-legare*

Laure-Hélène TRON-YMONET

Résumé : L'accompagnement personnalisé est un dispositif récent qui met en avant une nouvelle pédagogie fondée sur l'apprentissage et sur la valorisation de la posture active des élèves. Il n'est soumis à aucun programme : l'entrée par les besoins des élèves constitue son objectif majeur. Si plusieurs enjeux sont établis, comment les lier les uns aux autres de manière efficace et non fragmentaire ? Que bâtir pour connecter, voire reconnecter, les acteurs de ce nouveau processus ? Comment créer du lien là où il n'y en a apparemment pas ? L'établissement d'un vaste atelier d'écriture apparaît être une réponse à ces questions. Fort des nombreuses réflexions historiques et didactiques à son sujet, l'atelier d'écriture permet de lier les séances par la construction d'une continuité dans le travail, de lier les objectifs inhérents à l'AP par l'exploration et l'acquisition de nouveaux savoir-faire *via* l'écriture et enfin, de lier accompagnants et accompagnés grâce à une redistribution des rôles de chacun. L'atelier s'est donc construit sur quatorze séances qui ont abouti à la production de nouvelles réalistes se déroulant au XIXe siècle. Si la majorité des élèves a rendu un travail complet et pertinent, reste qu'il a fallu pallier la résistance et la difficulté de réévaluer sa posture de professeur. Cet écrit réflexif cherche ainsi à se pencher sur les réussites et les problèmes soulevés par la mise en place d'une telle entreprise. Chercher à la re-création d'un lien *a priori* disparu, passe ainsi par l'écriture, vecteur d'une humanité et d'une identité explorées, édifiées et déclamées.

Mots clés : Accompagnement, Atelier, écriture, lien, élèves, professeur, imagination.

Summary : « L'accompagnement personnalisé » is a recent device which put forward a new pedagogy based on apprenticeship and on the valuation of the active posture of the pupils. There's no program : pupil's needs are the essential point. If several goals are established, how to connect them ? What do we have to build to connect or even reconnect its actors ? How to create a link in a place where there is not ? The establishment of a vast writing workshop appears to be an answer to these questions. It permits to connect the sessions by the construction of a continuity in the work and the writing binds the objectives of the "AP" by the exploration and the acquisition of knowledge and know-how. We built a workshop during fourteen sessions which ended in the production of realists short-stories based on the XIXth century. This paper tries to deal with the success and the problems lifted by this project.

Key words : follow-up, workshop, writing, link, pupils, teacher, imagination.