

**L'écriture mode d'emploi : approche didactique des
inégalités dans la pratique scripturale chez des élèves de
6e**

Pauline Lament

► **To cite this version:**

Pauline Lament. L'écriture mode d'emploi : approche didactique des inégalités dans la pratique scripturale chez des élèves de 6e. Education. 2020. dumas-03181972

HAL Id: dumas-03181972

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03181972>

Submitted on 26 Mar 2021

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 2019-2020

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

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

L'écriture mode d'emploi

**Approche didactique des inégalités dans la pratique
scripturale chez des élèves de 6^e**

Présenté par Pauline Lament

Ecrit scientifique réflexif de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Madame Marie-Sylvie Claude d'avoir accepté de diriger cet ESR : ses nombreuses relectures, ses réponses à mes questions et ses conseils éclairés m'ont été précieux, tout autant dans le cadre de ce travail de recherche que pour ma pratique d'enseignante.

Mes remerciements vont également à Clémence pour avoir attentivement relu et corrigé mon travail.

Merci enfin à Théo d'avoir pris le temps de discuter de mon sujet tout au long de l'année : ses conseils, ses encouragements et son écoute attentive ont été une aide inestimable.

Sommaire

Introduction	1
1. Cadre théorique	3
1.1. Les malentendus sociocognitifs appliqués à la pratique scripturale : la pratique d'écriture « libre »	3
1.1.1. Les malentendus sociocognitifs	3
1.1.2. La naissance de malentendus dans la pratique scripturale libre	4
1.1.3. Le rapport au langage	12
1.2. Dispositifs didactiques.....	15
1.2.1. Le premier jet : la mobilisation des connaissances extra-scolaires	15
1.2.2. Les « textes ressources »	16
1.2.3. La réécriture	16
2. Problématique	17
3. Méthode	19
3.1. Participants	19
3.2. Matériel et procédure.....	22
4. Résultats	26
4.1. De l'intérêt de la réécriture	27
4.2. Les références culturelles	29
4.3. Les citations et références littéraires.....	33
5. Discussion et conclusion.....	36
Bibliographie.....	42
Sommaire des annexes	44

Introduction

« La contrainte n'est pas ce qui interdit la liberté, la liberté n'est pas ce qui n'est pas contrainte ; au contraire, la contrainte est ce qui permet la liberté, la liberté est ce qui surgit de la contrainte. » En refusant d'opposer naïvement liberté et contrainte et en révélant au contraire leur complémentarité, peut-être même leur interdépendance, Georges Perec contribue à revaloriser l'idée de contrainte et sa vertu créatrice. C'est toute une vision ordinaire de la contrainte qui est interrogée dans ces mots, perçue, hors du seul domaine de l'écriture, comme une forme de joug qui vise à « brider le sujet » (Bonnéry, 2007, p. 33).

En effet, c'est également dans le domaine scolaire que s'est répandue une telle conception. Deux visions de l'apprentissage se structurent autour de cette opposition notionnelle : alors que la liberté laissée à l'élève favoriserait ses apprentissages selon « la vulgate pédagogique dominante » (*Ibid.*, p. 35), c'est la contrainte dans la construction des savoirs qui a longtemps été préférée au sein des « pédagogies traditionnelles de l'inculcation et de la conformité » (*Ibid.*, p. 101). Conceptions toutes deux éminemment sociales et politiques, comme le souligne Stéphane Bonnéry qui voit dans cette opposition « comme un écho de l'apparente opposition économique entre l'option conservatrice qui revendique des règles inégalitaires et autoritaires, et l'option libérale qui laisse faire les inégalités par la non-régulation du système. » (*Ibid.*, p. 101) Cette opposition entre un « “laisser-faire” pédagogique » (*Ibid.*, p. 101) et une forme d'autoritarisme nous semble toutefois réductrice, et le choix entre l'une ou l'autre peu propice à la réalisation d'apprentissages pour les élèves.

Ces deux conceptions pédagogiques ne tiennent pas compte en effet du poids des inégalités sociales dans l'apprentissage, alors même que l'école, du moins dans ses principes, tend à les réduire. On perçoit aisément ce que les pratiques des pédagogies conservatrices ont d'inégalitaire. En réaction et en opposition à celles-ci, les pédagogies nouvelles ont développé des « méthodes aux intentions louables » (*Ibid.*, p. 101), refusant de considérer que l'enseignement se résume à délivrer des savoirs bruts, pré-élaborés, sans se soucier de la réception, et surtout de l'inégale appropriation de ces savoirs par les élèves. Les pratiques des pédagogies nouvelles ont ainsi pris leurs distances avec l'excessive formalisation des connaissances pour mettre l'accent sur l'élaboration des savoirs par les élèves eux-mêmes, pratique qui faisait défaut dans les pédagogies conservatrices. Ces « façons d'enseigner pour lesquelles la compréhension des savoirs ne saurait passer par la dimension “technique” du travail intellectuel » ont ainsi suivi « les injonctions à faire appel à l'intelligence de l'élève » (*Ibid.*, p. 41), sans tenir compte des facteurs très divers qui participent à l'élaboration de cette

« intelligence » — notion par ailleurs particulièrement vague et donc discutable. Les élèves ne disposent pas en effet des mêmes capitaux familiaux et culturels, et donc des mêmes ressources en termes d'apprentissage et d'appropriation des savoirs, puisque ces facultés se développent dès le plus jeune âge et, en partie, en dehors même du cadre scolaire : tous n'approchent donc pas les objets scolaires de la même façon. Faire reposer la réussite scolaire sur l'idée que chacun possède des facultés égales dont il doit apprendre à user librement afin de s'approprier lui-même des savoirs s'avère par conséquent tout aussi discutable.

Si l'on considère de manière plus précise que la formule de Percec concerne sa propre pratique d'écrivain, on peut tout aussi bien interroger sa pertinence en l'appliquant à d'autres formes d'écriture, notamment scolaire. Dans le contexte particulier de l'écriture littéraire en français, qu'en est-il de cette articulation nouvelle entre liberté et contrainte ? Est-il possible de penser les deux dans un rapport dialectique, comme le fait Percec, grâce un dispositif didactique adapté ? C'est de cette question que nous partirons, en l'appliquant au domaine de la rédaction scolaire et en abordant la possibilité d'un cadrage des activités scripturales qui allie contrainte et liberté en sortant des postures pédagogiques antagonistes.

Nous commencerons par exposer les différentes positions théoriques autour de la question de l'écriture et de son exploitation en classe. Cette présentation sera particulièrement sensible à des orientations théoriques prenant en compte les inégalités que créent les postures pédagogiques susmentionnées, ainsi qu'à une dimension sociologique dans le traitement de ces questions. Nous proposerons ensuite, en nous inspirant des travaux mentionnés dans un premier temps, un dispositif didactique tenant compte des constats précédents : à travers celui-ci, nous tenterons de ne pas simplement transmettre aux élèves un savoir littéraire et culturel qu'il leur faudrait par la suite restituer dans une production écrite, mais bien plutôt de faire construire des apprentissages aux élèves en cadrant l'activité d'écriture. Nous analyserons enfin les productions écrites des élèves de sixième et jugerons de l'efficacité et des limites de ce dispositif.

1. Cadre théorique

1.1. Les malentendus sociocognitifs appliqués à la pratique scripturale : la pratique d'écriture « libre »

1.1.1. Les malentendus sociocognitifs

S'intéressant aux mécanismes de réussite ou d'échec scolaire dans une perspective sociologique, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) ont révélé dans leurs travaux la corrélation entre la réussite scolaire et le milieu social (Charlot, 1992, p. 120), appliqué dans ce cas à l'enseignement supérieur. Ils y analysent la manière dont les inégalités sociales se reproduisent et se perpétuent dans le cadre scolaire (1964), montrant que la réussite scolaire est en grande partie corrélée au niveau social des élèves. Bernard Charlot montre toutefois les

limites de ces études datant des années 1960 et 1970, en évoquant notamment les « cas marginaux » et ce que l'on pourrait nommer des « accidents sociologiques » : « enfants de familles “défavorisées” qui réussissent malgré tout à l'école (et, réciproquement, enfants de familles “favorisées” qui achoppent [...] » (1992, p. 120). Plus que le niveau social et le capital économique des élèves, c'est donc davantage le degré d'adéquation de la culture familiale, générale et langagière, avec la culture scolaire qui a une conséquence sur le parcours des élèves.

Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1997) prolongent cette perspective sociologique pour développer une interrogation centrée sur « les processus individuels et sociaux qui permettent, favorisent ou, au contraire, entravent *l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux* » (1997, p. 106 ; ce sont les auteurs qui soulignent). Cette réorientation du problème tient à l'impossibilité « de faire la part entre ce que les processus de différenciation qui produisent l'“échec” ou la “réussite” scolaires doivent à la socialisation familiale et ce qu'ils doivent au fonctionnement de l'institution, aux pratiques et représentations de ses agents » (*Ibid.*, p. 110). Dès lors, la réflexion se réoriente vers la sociologie de l'apprentissage, dans la mesure où il s'agit de prendre en compte à la fois la manière dont les élèves accèdent à des savoirs dispensés à l'école et se les approprient, et la façon dont le milieu d'origine des élèves influence cette opération d'appropriation.

Prolongeant cette approche, Stéphane Bonnéry note que les élèves en situation de réussite sont ceux qui adoptent une attitude cognitive particulière dans le cadre scolaire : ceux-ci mettent en effet spontanément en perspective les tâches réalisées à l'école et comprennent qu'un exercice ne vaut pas en lui-même, pour sa simple réalisation, mais « constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition » (2007, p. 13). Au contraire,

les élèves en difficulté sont ceux à qui échappent les enjeux d'apprentissage qui sous-tendent l'ensemble de leur scolarité : ne saisissant pas le réel enjeu de celle-ci, ces élèves sont alors amenés à développer des stratégies de survie scolaire, « obéissent aux consignes et cherchent à parvenir au résultat “juste” de l'exercice, de la tâche, sans imaginer que ce que l'on attend d'eux ne s'en tient pas là » (*Ibid.*, p. 14). Par conséquent, cette incompréhension produit un morcellement — qui souvent aboutit finalement à une désagrégation — de la scolarité, qui n'est envisagée que comme une « course d'obstacles permettant de “passer” de classe en classe, d'aller ainsi “le plus loin possible” et de pouvoir prétendre *ipso facto* à “un bon métier” » (Bautier, Rochex, 1997, p. 107). Stéphane Bonnéry synthétise cette opposition entre les « bons » et les « mauvais » élèves en dégagant deux attitudes fondamentalement différentes qui déterminent tout le rapport aux apprentissages des élèves : « des *attitudes de conformité aux consignes* au lieu d'*attitudes d'appropriation du savoir* » (2007, p. 14 ; c'est l'auteur qui souligne). Car ce qu'exige l'école des élèves n'est pas la réalisation docile d'une succession de tâches qui, accumulées, pourraient prétendre au titre de « scolarité », mais bien plutôt un recul et une réflexivité sur l'ensemble des activités, afin de pouvoir « conférer sens et valeur à leur présence à l'école » (Bautier, Rochex, 1997, p. 107).

Ce quiproquo entre les différents acteurs de l'école, « entre des élèves dotés de dispositions variées et une école porteuse d'exigences spécifiques » (Rayou, 2018, p. 99), expliquent les incompréhensions des élèves, la naissance et la persistance des difficultés scolaires. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex donnent à cette incompréhension fondamentale « entre les élèves et leurs familles d'une part, l'école, ses pratiques et ses professionnels d'autre part » le nom de « malentendus sociocognitifs » (pp. 106-107).

1.1.2. La naissance de malentendus dans la pratique scripturale libre

L'ensemble des malentendus évoqués précédemment se rencontre de manière frappante dans la pratique d'écriture libre : celle-ci peut être définie comme une pratique d'écriture qui mise sur l'investissement subjectif de l'élève et sur la mobilisation de son expérience et de ses connaissances personnelles dans l'écriture.

1.1.1.1. Le leurre de l'implicite

Stéphane Bonnéry évoque à cet égard les « pédagogies “ouvertes” » (2007, p. 40) qui visent à impliquer tous les élèves dans le travail demandé : celles-ci se présentent comme des activités en apparence moins scolaires, plus « libres » que les travaux et sujets

traditionnellement proposés. Ce type de pédagogie présente l'intérêt fondamental de ne pas placer d'emblée les élèves en difficulté dans une situation d'échec, dans la mesure où un sujet ouvert ne nécessite pas, au premier abord, de mobiliser des connaissances scolaires traditionnelles. En français, c'est l'activité d'écriture elle-même qui semble apparaître comme un domaine particulièrement libre aux yeux des élèves, ce qui peut expliquer l'importance qu'elle a pour une grande partie d'entre eux : Christine Barré-De Miniac explique qu'au cours de diverses enquêtes, c'est « l'intérêt affectif [...] des collégiens tant de 6^e que de 3^e pour la question de l'écriture qui frappe » (2002, p. 30).

Toutefois, les chercheurs d'ESCOL¹ soulignent le risque de malentendu que peut créer ce type d'activités : malgré l'intérêt qu'ils suscitent, les travaux d'écriture révèlent d'importantes disparités de réussite tout comme dans d'autres domaines de la discipline, par exemple la lecture ou l'analyse de textes. Ils peuvent même déclencher une incompréhension et une déception plus grande encore en cas d'échec, car le résultat peut être ressenti comme en-deçà de l'investissement et de l'effort fourni. Or, si certains élèves, malgré de la bonne volonté, échouent dans ces activités, c'est parce qu'il n'est ni naturel ni spontané pour tous de « mettre en mots des expériences ordinaires » (Lahire, 2019, p. 84). Comme le montre Bernard Lahire dans l'ouvrage collectif *Enfances de classe*, cette « pratique, apparemment banale, consistant à transformer une expérience, réelle ou imaginaire, [...] en un texte explicite et cohérent » (*Ibid.*, p. 171) dépend en grande partie de l'habitué, et ce dès le plus jeune âge, « à la mise en mots d'expériences, à la verbalisation de la vie quotidienne », par exemple en faisant le compte-rendu oral d'une journée d'école. Toutefois, cette habitude prise hors du cadre scolaire, en premier lieu dans l'environnement familial, « constitue les prémices de compétences scolaires sanctionnées scolairement, de la simple narration jusqu'à la dissertation » (2019, pp. 70-71), et est donc largement déterminante dans le parcours et la réussite scolaires.

Selon les termes de Stéphane Bonnéry, les « bons » élèves sont donc acculés par l'école à commettre « des *délits d'initiés à la culture scolaire* », « la bonne posture cognitive » relevant pour eux « du domaine de l'évidence », au même titre que pour les enseignants ; les élèves en situation d'échec scolaire, à l'inverse, sont ceux pour qui « ces évidences n'en sont pas » (2007, p. 14 ; c'est l'auteur qui souligne). Or, comme l'explique Stéphane Bonnéry qui rejoint sur ce point les analyses de Bourdieu et Passeron, « les évidences ne sont pas les mêmes d'un milieu

¹ Les travaux menés par l'équipe ESCOL (Éducation et Scolarisation) de Paris 8 « visent pour l'essentiel à étudier et mieux comprendre le renouvellement des processus de production des inégalités sociales et sexuées en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs et aux modes de travail intellectuel. » Repéré à : <http://circeft.fr/escol/>. Consulté le 22/02/2020.

social à un autre » (*Ibid.*, p. 14). Plus les élèves sont familiarisés avec la culture scolaire dans leur milieu, en particulier leur milieu familial, plus ces logiques leur sont inculquées tôt. Ainsi, en arrivant à l'école, ces élèves ont déjà conscience de ce qui sera attendu d'eux et ont déjà adopté l'attitude cognitive en adéquation avec les attentes du système scolaire, connaissance préalable qui favorise la logique d'appropriation exigée de l'ensemble des élèves. Les élèves en réussite sont donc ceux qui, étant familiarisés dès leur plus jeune âge à la culture scolaire, savent pertinemment que la rédaction, si libre paraisse-t-elle, possède ses propres codes ; ils débusquent dans ce type d'activités tous les implicites de l'exercice d'écriture qui est, même dans le cas d'une rédaction libre, identifié par Patrick Rayou comme un genre à part entière, et non pas « un récit spontané que les élèves peuvent avoir entre pairs » (2016).

La question de l'implicite révèle toutefois qu'au-delà des nombreux facteurs sociaux qui jouent un rôle dans la réussite ou l'échec de la scolarité, certaines façons d'enseigner peuvent également contribuer à également maintenir, voire aggraver ces écarts de niveau. Si certains élèves échouent dans les activités d'écriture, c'est qu'il n'est pas évident pour eux que ces activités restent des exercices réalisés en vue d'un apprentissage : cela signifie qu'il y a des attentes spécifiquement scolaires dans ces travaux, dans la mesure où aucune tâche scolaire ne peut faire l'économie de celles-ci, quelque libre qu'elle paraisse dans sa formulation.

L'implicite porte également sur les moyens de réussir : face à un sujet d'écriture qui n'est pas suffisamment cadré, chaque élève doit « identifier lui-même dans l'expérience, dans la tâche, l'acquisition qu'on attend de lui et qui n'est qu'implicitement suggérée. [...] Dans ce cas, on condamne l'élève à ne pas construire de nouvelles attitudes cognitives mais à mobiliser celles qu'il connaît déjà » (*Ibid.*, p. 33). Le problème principal qui se pose alors est que ces postures d'appropriation permettant la réussite scolaire « apparaissent comme des prérequis, exigés *implicitement* de tous les élèves sans être enseignés » (*Ibid.*, p. 13 ; c'est l'auteur qui souligne), alors que les élèves en difficulté « ont besoin que l'école les aide à construire dans ce domaine ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison » (Bautier, Goigoux, 2004, p. 93). Faisant appel aux expériences et savoirs personnels de l'élève et à ses capacités à les scolariser, les activités libres contraignent les élèves à « mobilis[er] les attitudes intellectuelles qui leur sont les plus familières, acquises dans la famille et/ou à l'école » (Bonnéry, 2007, p. 40). Paradoxalement, « *la formalisation des savoirs et de la formation intellectuelle* », alors qu'elle constitue la tâche première et fondamentale de l'école, est donc reléguée hors du cadre scolaire (*Ibid.*, p. 19 ; c'est l'auteur qui souligne).

Cependant, comme il s'agit d'une activité particulièrement appréciée des élèves, les enseignants ont tendance à valoriser les réalisations des élèves : Stéphane Bonnéry explique

qu'en procédant ainsi, les enseignants contribuent à « leurrer involontairement » les élèves qui « n'ont pas conscience de travailler à côté de ce qui est réellement demandé » (*Ibid.*, p. 20). Le leurre consiste donc à « enfermer ces derniers dans leur expérience au lieu de les contraindre à mobiliser une attitude d'appropriation, et à transformer cette expérience en connaissance » (*Ibid.*, p. 20) : c'est ainsi que les enseignants, partant de la volonté de ne pas enfermer les élèves dans un exercice trop scolaire qui risque de démotiver ceux se sentant en situation d'échec scolaire, « peuvent, avec les meilleures intentions du monde, contribuer à [...] perpétuer, voire à [...] augmenter » (Rayou, 2018, p. 97) les inégalités de réussite. Ce sont donc les risques de la « déscolarisation des façons d'enseigner » (Bonnéry, 2007, p. 32) que d'accentuer les effets de leurre déjà produits par les situations sociales et scolaires.

1.1.1.2. Les limites de l'explicitation

L'explicitation des consignes constitue donc un point de résolution possible du problème : Bourdieu et Passeron exigent des enseignants « qu'ils vendent la mèche » (1964, p. 111) et indiquent explicitement les moyens de la réalisation des tâches scolaires, plutôt que d'avoir recours à « une pédagogie implicite » qui a pour conséquence de perpétuer « les mécanismes de reproduction des inégalités à l'école » (Rayou, 2018, p. 98).

Cependant, cette explicitation, partant d'une volonté de dissiper les malentendus, de clarifier l'exercice et les moyens de parvenir à le réaliser, ne suffit pas : elle prend en effet souvent la forme de la reformulation peu efficace du sujet ou, en amont, de l'ajout dans le sujet de consignes formelles qui sont destinées à mettre en valeur l'importance de cette composante de la rédaction, mais dont « la mise en œuvre, par l'élève, [...] ne saurait garantir la réussite de l'exercice » (Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, 2006, p. 91).

Par ailleurs, Patrick Rayou souligne que l'explicitation peut rencontrer des difficultés de nature logique et didactique : logique, car il est impossible de tout expliciter, chaque notion ou terme servant à l'explicitation pouvant eux-mêmes faire l'objet d'une explicitation ; didactique, car « si le professeur peut bien expliciter les finalités d'un exercice, il ne peut expliciter tout ce qu'il en attend au risque de « tu[er] l'enjeu d'apprentissage » (2018, p. 98) : l'apprentissage scolaire est en effet fondé sur une confrontation, une certaine résistance face à un objet ou à une situation scolaires — résistance qu'il s'agit pour l'élève d'abolir en vue de l'acquisition d'un savoir.

Si l'enseignant ne peut tout expliciter, au risque de se heurter à une impossibilité ou d'épuiser l'intérêt des élèves, c'est donc que son explicitation, si elle est nécessaire, reste

insuffisante. Sylvie Cèbe (2006) note également qu'il ne suffit pas d'expliciter la consigne pour que tous les élèves comprennent ce qui doit être fait et propose par conséquent de recentrer l'explicitation sur les critères qui déterminent si le texte produit correspond aux attentes scolaires. Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'énoncer des critères de réussite, mais bien plutôt que ceux-ci soient le résultat de la réflexion des élèves, et ce, comme le souligne Sylvie Cèbe, dès la mise en place de l'activité. Il est donc indispensable que l'élève s'explique à lui-même les procédures de la réussite d'une tâche. C'est également ce que préconise Catherine Tauveron lorsqu'elle évoque l'importance pour l'élève de « [se] donner des consignes à [soi]-même » (2007, p. 81), rejoignant ainsi Patrick Rayou selon qui il faut amener l'élève à « s'expliquer à soi-même » (2008, p. 103) : cela peut notamment passer par l'instauration avant le début de l'activité de critères d'évaluation qui objectivent pour tous le but et les moyens de parvenir à « bien faire ».

1.1.1.3. Forme et contenu

S'intéressant aux travaux d'écriture d'élèves en difficulté, Bernard Lahire relève les problèmes soulignés par les enseignants dans ces activités, réalisées ici dans le cadre de l'école primaire. Les défauts des copies citées sont le plus souvent d'ordre structurel (1992, p. 171) : elles présentent en effet des problèmes d'organisation, privilégient le traitement d'un détail au détriment de cohérence ou révèlent des absences de transition entre les différents événements narrés. Complétant l'approche de Bernard Lahire, Patrick Rayou ajoute que « quand on demande à des élèves, pour se rapprocher de leur expérience, de décrire une journée de vacances, on va avoir des écrits très déstructurés qui signifient beaucoup pour les élèves, mais qui sont pleins de tout ce que l'écrit scolaire récuse », notamment de « la connivence, l'implicite, la contextualisation vs la décontextualisation, pas de concordance des temps, un aplatissement des choses les unes sur les autres. Il n'y a pas d'introduction, il n'y a pas de morale tirée à la fin, etc. » (2016). Car pour certains élèves, « face à une demande du type “Raconte un moment agréable ou désagréable de tes vacances.”, *il est plus important d'écrire ce qui s'est passé que d'organiser la structure interne de son texte* » (Lahire, 1992, p. 178 ; c'est l'auteur qui souligne). C'est ici l'expérience elle-même qui prime sur sa restitution et sur sa constitution en tant qu'objet textuel à part entière, en somme sur tout travail de mise en forme, alors que l'attention de certains élèves se concentre essentiellement sur ce qui est à raconter — en témoigne l'angoisse fréquemment exprimée face à un sujet de rédaction de ne pas savoir que raconter ou par quoi commencer.

Si Catherine Tauveron souligne l'importance de l'écriture subjectivement engagée, elle aussi rend toutefois compte de ce malentendu fondamental entre les attentes des enseignants et ce que les élèves s'imaginent qui est attendu d'eux. Par conséquent, parce qu'ils ne perçoivent pas l'importance de la mise en forme, ceux-ci se centrent sur les contenus racontés : c'est ainsi qu'entrent en tension l'« exigence de “littéralité” perçue par les élèves » et l'« exigence de “littérarité” manifestée à mots couverts par les enseignants » (2007, p. 75). Une confusion quant à l'objectif à poursuivre dans ce type d'activités — apparemment — libres persiste, car rien n'indique dans ce type de consignes l'importance de la composante formelle, alors que celle-ci est la condition absolument nécessaire à la réussite de l'activité. Bernard Lahire oppose ainsi deux points de vue sur la rédaction : celui de l'élève, qui s'attache davantage au respect de la consigne et au contenu narré, et celui du professeur qui adopte une « *scholastic view* qui privilégie la cohérence, l'unité, l'organisation textuelles par rapport aux faits racontés » (1992, p. 178).

Il est intéressant à cet égard de reprendre l'idée de « leurre » développée par Stéphane Bonnéry (2007, p. 40), ici dû à la « liberté » intentionnellement ménagée par l'énoncé, et qui repose sur une attente tacite des enseignants : « Les faits doivent se plier aux contraintes textuelles [...] et non l'inverse, car l'expression écrite, malgré son nom, est moins l'occasion d'une “expression” de ce qui peut être dit sur tel ou tel sujet, qu'un exercice de construction, de mise en forme de l'expérience vécue ou imaginée » (Lahire, 1992, p. 178). Ce type de sujet libre ne laisse donc aux élèves qu'une liberté illusoire, celle du « thème de la rédaction » (*Ibid.*, p. 171), car il est attendu d'eux qu'ils mobilisent dans leur rédaction certains codes textuels et formels, sans que cela soit toutefois exprimé explicitement.

C'est donc l'implicite présidant à l'activité scripturale qui explique l'échec d'une partie des élèves : « on escompte que l'élève, tout en faisant état de son expérience de sujet psychoaffectif, se comporte en sujet scolaire ayant intégré les normes attendues mais implicites (au demeurant littéraires) régissant la mise en forme discursive du récit de vie » (Tauveron, 2007, p. 75). C'est également de cet implicite que naît l'incompréhension au moment de la restitution des copies : les élèves dont les copies ne présentent pas des rédactions « en règle » mais qui ont l'impression d'avoir répondu aux exigences du sujet peuvent se trouver désemparés puisqu'ils ont, de fait, raconté ce qui devait être raconté. Le fait que les objets scolaires — ici la rédaction — soient des objets quotidiens qui sont « scolarisés », c'est-à-dire des objets familiers des élèves mais retravaillés par l'école, échappe aux élèves en difficulté : pour eux s'est opéré « un divorce entre le monde réel et le monde scolaire » (Rayou, 2016).

1.1.1.4. *L'illusion du formalisme*

Toutefois, penser les limites du sujet libre afin de le refonder n'implique pas de verser à l'inverse dans l'écueil de la dérive formelle. Abordant les pratiques actuelles d'écriture scolaire, Jacques Crinon souligne que persiste « la tendance à préparer le travail à partir d'un texte offrant un modèle de ce que les élèves sont invités à dire dans leur propre texte » (2006, p. 19). L'écriture apparaît souvent comme seconde dans le cadre scolaire, dans la mesure où elle résulte souvent de l'analyse préliminaire d'un texte présentant les caractéristiques génériques qui doivent être mobilisées dans la rédaction. Jacques Crinon note que si ce modèle a présenté le bénéfice de diversifier les textes travaillés, il « a cependant connu très vite une dérive formaliste » qui a eu pour conséquence d'appauvrir « des textes réduits à des schémas, et beaucoup de temps perdu à enseigner... ce que les élèves savent déjà, en acte, lorsqu'ils écrivent. » (*Ibid.*, p. 19) Il prend l'exemple de l'écriture d'un conte par des élèves de CE2, activité qui demande aux élèves de mobiliser avant la phase de rédaction tout un ensemble d'invariants structurels (la quête, l'épreuve qualifiante) et de figures topiques (l'adjuvant, l'opposant) propres au conte. À l'issue de « deux semaines de travail intensif » qui ont permis d'élaborer une grille regroupant l'ensemble de ces éléments, le résultat tient en deux lignes, « alors même que des élèves du même âge simplement nourris de contes écrivent des contes développés imaginatifs et conformes aux caractéristiques du genre » (*Ibid.*, p. 20).

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet dresse un constat similaire lorsqu'elle évoque le contexte d'enseignement actuel « qui fait la part belle aux “outils de la langue pour l'écriture” » (2006, p. 89) – pensons également aux « conseils stéréotypés du genre : ajoutez des adjectifs, [...] ne faites pas de répétitions » évoqués par Jacques Crinon (2006, p. 19). Analysant les sujets d'écriture proposés dans les manuels scolaires et par des professeurs interrogés au cours de l'enquête, elle note une tendance à s'en tenir « – dans une visée techniciste étroite – à des questions linguistiques (sur les pronoms personnels et les temps) » (2006, p. 91), par exemple. À l'inverse, une place est faite à l'écriture au cours de séances de langue afin de remobiliser des outils de langue dans l'écriture, comme le propose pour le niveau de sixième le manuel *Terres des Lettres* : le premier exercice proposé à l'issue d'une leçon portant sur l'imparfait comporte la consigne suivante : « Écrivez huit phrases à l'imparfait pour raconter ce que vous faisiez lorsque vous étiez petit », incitant ainsi les élèves à exploiter leur vécu dans le but de manier et réinvestir une notion grammaticale travaillée en classe. La pratique d'écriture n'est ainsi plus travaillée en elle-même, mais est en quelque sorte instrumentalisée, selon une logique de décroisement préconisée dans les programmes actuels.

Selon Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, ce recours simultané à l'expérience extra-scolaire et l'ajout de consignes portant en grande partie sur des aspects grammaticaux ou linguistiques produit une « tension entre expression et formalisme ». Elle donne un exemple de ce type de sujets, dont le suivant qui s'inscrit dans l'étude du genre autobiographique et fait donc particulièrement appel aux expériences extra-scolaires des élèves : « *“À la manière de R. Bazin, racontez, de façon critique, un épisode de votre enfance, où vous avez été déçu ou blessé par un membre de votre famille. Vous utiliserez des figures de style comme l'antiphrase, la périphrase et la métonymie pour opposer le point de vue naïf de l'enfant que vous étiez au point de vue lucide et ironique du narrateur que vous êtes devenu.”* Séquences et expression, 3^e, Belin, 2003, p. 120 » (2006, p. 91 ; c'est l'auteurice qui souligne). Marie-Françoise Chanfrault-Duchet perçoit dans ces sujets une « juxtaposition » de deux approches de la rédaction à l'école : « l'approche par expression de soi et l'approche formaliste » (*Ibid.*, p. 91), sans toutefois qu'aucune des deux approches ne soit pleinement réalisée dans l'écriture. Les sujets d'écriture en apparence libres prennent ainsi « la forme hybride de la “rédaction technicisée” ». Dimension perceptible dans le mode de formulation adopté pour les libellés de sujets, qui, dans un premier temps, sollicitent l'élève et sa subjectivité et, dans un deuxième temps, désignent une série de consignes correspondant aux notions abordées dans la séquence » (*Ibid.*, p. 90). Ainsi, si l'expérience de l'élève comme appui de la pratique scripturale fait retour à l'école, il persiste toutefois une volonté de « moduler le poids accordé à la subjectivité » (*Ibid.*, p. 97).

Toutefois, cette modulation qui s'apparente en réalité à une condamnation du subjectivisme, si elle permet de limiter les effets de leurre, risque d'assécher le rapport à l'écriture et donc à la littérature des élèves. Solliciter dans le cadre scolaire la subjectivité de l'élève peut en effet permettre de donner corps et épaisseur aux apprentissages. Catherine Tauveron insiste sur les diverses formes d'expériences qui restent négligées à l'école, alors qu'elles pourraient constituer un levier essentiel dans l'appropriation des tâches scolaires par les élèves et donc influencer sur la qualité des productions écrites : elle explique que chez tout élève « il y a, accumulée [...] toute une expérience subjective, expérience scolaire (intra et extra disciplinaire) partagée mais appropriée de manière singulière, expérience extrascolaire, sociale, culturelle et sensible, à laquelle l'école fait peu appel et qui peut cependant, si elle est sollicitée, modifier tout à la fois l'engagement des élèves dans l'écriture et la qualité des textes produits. » (2007, p. 82). Catherine Tauveron montre ainsi l'intérêt de l'appui sur l'expérience réelle des élèves : ce recours à la subjectivité permet au « sujet scripteur » d'inscrire « sa singularité » dans sa production ; « singularité [...] de “son expérience personnelle” de l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination » (*Ibid.*, p. 76).

1.1.3. Le rapport au langage

La réussite d'un écrit tient donc avant tout à des critères de mise en forme de l'expérience. Or, cette mise en forme dépend avant tout du rapport qu'entretiennent les élèves avec l'expérience : s'appuyant sur les analyses de Mikhaïl Bakhtine, Bernard Lahire distingue l'existence dans sa visée « éthico-pratique » de l'existence qui peut être convertie dans certaines conditions en « un acte esthétique » (1992, p. 172). La différence entre ces deux rapports à l'expérience réside dans « la position d'extériorité [...] d'un auteur lui permettant de rassembler des éléments disséminés et dispersés dans la pratique. » (*Idem*). Ce n'est que ce recul, cette distance qui permettent d'appréhender l'événement vécu avec cohérence, « de rendre compte de l'ensemble de la situation, de situer les personnages, les lieux, les moments, les actions les uns par rapport aux autres et, en fin de compte, de travailler la forme du récit. Elle est ce qui rend la clôture du texte, le parachèvement de l'événement possibles. » (*Idem*) — en somme d'éviter tous les travers des copies d'élèves engagés sans distance dans l'expérience que nous avons évoqués plus haut. Stéphane Bonnéry ajoute qu'« être ainsi “collé” à sa propre expérience, à soi-même, rend plus difficile à “l'enfant” de se construire en tant qu'“apprenant” » (2007, p. 58) dans la mesure où cette myopie vis-à-vis de l'expérience a des conséquences sur l'usage du langage qui sera fait pour rendre compte de cette expérience.

Ces pratiques langagières diverses qui entrent en concurrence dans la pratique d'écriture sont relevées par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet à l'aide d'une courte rédaction en réponse au sujet suivant : « Décrivez ce que vous voyez par la fenêtre de votre chambre. Consignes : exploitez le cours de langue et le travail sur la description » (2006, p. 102). Ce sujet a amené un élève de 5^e à adopter un « mode de réponse » inadéquat à l'énoncé : « L'élève interprète l'énoncé sans intégrer le contexte scolaire de discours, comme une interaction du langage ordinaire. Sur cette base, il envisage l'exercice, en cohérence avec ses difficultés à l'écrit, comme une question, à lui personnellement adressée, et y répond en convoquant la modalité de l'oral, faisant alors de l'écrit une simple transcription du “parlé” » (*Ibid.*, p. 102). Cette oralité inscrite dans le langage écrit témoigne selon Bernard Lahire, qui oppose le « rapport oral-pratique » et le « rapport scriptural-scolaire au langage », d'un manque de « distance entre le locuteur et son langage » (1992, p. 169).

Or, raconter un événement implique de « se décoller de son langage et surtout sortir de l'usage qu'il en fait dans des situations de communication au sein desquelles celui-ci est fondu avec les actes » (Lahire, 1992, p. 173). Cette distance à l'expérience doit se doubler d'une distance avec les « usages langagiers ordinaires » (Bonnéry, 2007, p. 58), la « pièce de

monnaie » mallarméenne à la valeur instrumentale utilisée dans l'immédiateté de l'expérience quotidienne, car l'implication directe dans l'expérience ne permet pas de saisir *a posteriori* l'événement dans un geste distancié et critique : « si certains d'entre eux ont une maîtrise symbolique, consciente et réflexive du langage (un "rapport scriptural au monde" ; Lahire, 1993), d'autres en revanche n'en ont encore qu'une maîtrise pratique et pré-réflexive » (Bautier, Goigoux, 2004, p. 93). Selon Stéphane Bonnéry, les élèves en difficulté dans les tâches d'écriture sont ceux qui « font un usage transparent du langage » et n'utilisent celui-ci que comme le moyen « d'expression immédiate de la vérité du monde », sans penser qu'un « autre usage [...] du langage » (2007, p. 58) est possible et même nécessaire.

Cette réflexivité sur le langage peut être rapprochée du processus de « secondarisation » évoqué par Élisabeth Bautier et Roland Goigoux, terme tiré de l'analyse littéraire bakhtinienne qui distingue les genres de discours « premiers » et « seconds » — c'est-à-dire « construit[s], élaboré[s] », selon les mots de Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2006, p. 101) : les genres premiers relèvent « d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui [...]. "*Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet*" (Schneuwly, 1994) » (Bautier, Goigoux, 2004, p. 91 ; ce sont les auteurs qui soulignent). Cette définition rejoint l'usage banal et quotidien du langage évoqué plus haut, fondé dans l'immédiateté de l'expérience — immédiateté pensée à la fois dans son sens temporel, mais désignant également l'idée qu'il n'y a aucune barrière, aucun *média* qui s'interpose entre l'expérience et la manière de la raconter, la langue étant comme fondue dans l'événement. Au contraire, « les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production » (*Ibid.*, p. 91) : il s'agit donc de liquider la proximité à l'événement, de le saisir sur le mode d'un ressaisissement qui ne peut être que second temporellement et logiquement. Ce geste de « secondarisation », qui nécessite donc à la fois la « décontextualisation » de l'expérience personnelle et l'« adoption d'une autre finalité », permet selon Élisabeth Bautier et Roland Goigoux de comprendre la cause des difficultés rencontrée par une partie des élèves : « La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde » (2004, p. 91). Ou, comme le formule Bernard Lahire : « Tout se passe comme si les élèves qui "échouent" se refusaient à considérer le langage comme quelque chose de dissociable de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles, comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés (rapport oral -pratique au langage) » (1992, p. 169).

Tout l'enjeu est donc d'amener les élèves à comprendre qu'il existe divers modes d'expression afin qu'ils soient en mesure de modifier leur rapport au langage dans le cadre scolaire.

Dans l'édito du dossier *Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?*, Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons citent Élisabeth Bautier qui distingue deux types de registres différents mobilisés par les élèves en fonction de leur adéquation avec les attentes scolaires : on trouve d'une part ce qu'elle nomme « le registre de l'expérience », qui est celui s'appuyant sur les représentations des élèves ; d'autre part le registre du « savoir décontextualisé » (Bautier, 2015, p.18, cité dans Bonnéry, Crinon, Simons, 2016, p. 5), dans lequel l'expérience extra-scolaire n'est pas évacuée, mais sert au contraire de substrat aux apprentissages. Ainsi les bons élèves sont-ils ceux qui « tissent » ces deux registres (*Ibid.*, p. 5), tandis que les élèves en difficulté n'ont pas acquis la logique d'objectivation des savoirs dans le but de les transférer à d'autres contextes et domaines du savoir.

Tout le problème réside donc dans la volonté, pourtant bien intentionnée, de « “partir des représentations” des élèves », de leurs connaissances, « en “s'adaptant” donc à leurs habitudes langagières » ; car si ces dispositifs suscitent l'enthousiasme des élèves, ils « ne laissent pas deviner l'exigence du déplacement langagier et cognitif attendu d'eux » (Bonnéry, 2007, p. 58). Ainsi, il ne s'agit pas de bannir ces activités d'écriture libres de l'école, mais de « faire quitter [aux élèves] le registre premier qui leur est familier » (Rayou, 2018, p. 104), ou plutôt de convertir ce registre premier, familier, en un autre registre, lui scolaire. Tout l'enjeu est donc de transmuier des savoirs personnels en des savoirs institutionnels qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont envisagés au-delà du strict cadre scolaire dans lequel ils se déroulent.

Patrick Rayou résume ainsi le problème qui se pose ici : « faut-il se rapprocher des élèves ou au contraire s'en éloigner ? Si on s'en éloigne, ils ne mordent pas dans l'école et si on leur donne ce qu'ils savent déjà, ce n'est plus l'école non plus. » (2016) Il ne s'agit pas d'ignorer complètement le savoir pré- ou extra-scolaire des élèves, ou d'exiger d'eux qu'ils en fassent table rase : « Il faut en effet accepter que les élèves ont appris beaucoup de choses avant d'entrer à l'école où ils doivent développer un rapport différent à l'apprendre dont les enseignants, sous peine d'échec, ne peuvent se désintéresser » (2018, p. 100). Mais, à l'inverse, le système scolaire ne peut se contenter d'enregistrer simplement et de valider les savoirs extra-scolaires, par ailleurs très hétérogènes, des élèves : c'est avant tout « la valeur transférable » des apprentissages, leur « portée anticipatrice et constitutive d'expériences à venir » (Bautier, Rochex, 1997, p. 108) qui doit être au cœur de l'entreprise scolaire.

Comment donc combler l'écart entre les productions des élèves, qui puisent directement dans leur expérience et les connaissances qui sont les leurs, et les attentes scolaires en termes

d'écriture ? Comment, selon les termes de Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, « reconfigurer son expérience personnelle [...] pour produire un texte qui, tout en portant la trace du sujet singulier, parvienne à s'inscrire dans l'univers de discours scolaire » (2006, pp. 99-100) ? De quelle manière permettre aux élèves les plus loin des réquisits scolaires d'utiliser leur expérience personnelle comme support des apprentissages dans l'écriture ?

1.2. Dispositifs didactiques

Le cœur du problème se situe donc dans la tension que l'on peut trouver entre la nécessité de l'engagement subjectif qui est à l'origine de l'investissement des élèves à l'école et un travail de cette même matière subjective afin qu'ils réalisent des apprentissages scolaires. Cette préoccupation est largement partagée, notamment par les didacticiens et didacticiennes de l'écriture : Catherine Tauveron évoque à cet égard la « tension chez les enseignants entre la difficulté d'intervenir didactiquement sur la matière subjective et la nécessité cependant de construire des savoirs et savoir-faire » (2007, p. 75) ; Marie-Françoise Chanfrault-Duchet souligne quant à elle un « manque » qui « porte sur la relation entre subjectivité et savoir-faire » (2006, p. 91). Elle est également partagée par les chercheurs d'ESCOL, en particulier Stéphane Bonnéry qui évoque la nécessité de « *scolariser l'expérience* ordinaire et personnelle » (2007, p. 19 ; c'est l'auteur qui souligne) dans laquelle l'écriture prend sa source.

Dans son article « L'écriture littéraire et les genres » (2006), Jacques Crinon, lui aussi chercheur d'ESCOL, propose un dispositif qui tente de concilier ces deux approches en ne versant ni dans la subjectivité déréglée, ni dans le cadrage trop formel de l'activité d'écriture. Il crée en effet un modèle nouveau d'atelier d'écriture qui repose dans un premier temps sur la mobilisation par les élèves de savoirs personnels et qui tend, par divers moyens, à rapprocher ces écrits des réquisits scolaires, sans toutefois recourir à des règles formelles artificielles. Jacques Crinon propose de procéder en trois étapes pour parvenir à amener les élèves au plus près des attendus scolaires.

1.2.1. Le premier jet

Le premier jet rédigé par les élèves fait appel aux connaissances personnelles des élèves sur un genre, tout en instaurant un premier cadrage : « Au cours d'une première séance, les élèves écoutent lire trois extraits de livres de jeunesse » (2006, p. 21) qui présentent des caractéristiques thématiques et formelles en lien avec le sujet de l'expression écrite. Suite à cette lecture en classe entière, les élèves rédigent un premier jet de leur texte.

L'écriture vise ici à s'appuyer sur les connaissances intuitives qu'ont les élèves d'un genre — Jacques Crinon prend l'exemple du conte, que les élèves de sixième, lorsqu'ils le travaillent en classe, connaissent déjà depuis petits. Cependant, Jacques Crinon propose de ne pas s'arrêter à cette étape afin de prendre en compte l'hétérogénéité de ces connaissances, fondées en grande partie sur les lectures ou les expériences personnelles des élèves.

1.2.2. Les « textes ressources »

La deuxième étape proposée par Jacques Crinon consiste à mettre à la disposition des élèves « d'autres extraits de romans » en lien avec le genre et la thématique du sujet d'écriture : « ce sont les textes ressources » (2006, pp. 21-22). La liberté nécessaire à l'investissement dans l'écriture réside dans l'exploitation de ces textes ressources par les élèves, dans la mesure où ces derniers relèvent d'eux-mêmes « mots, expressions ou idées susceptibles d'améliorer leur texte » (*Ibid.*, p. 22), sans qu'une contrainte formelle — « ajoutez des adjectifs », « évitez les répétitions » (*Ibid.*, p. 19) — cadre arbitrairement l'exercice.

L'utilisation de ces textes supports permet aux élèves de repérer, dans un geste d'analyse comparatiste, les invariants d'un genre. Mais surtout, cet « exemple des écrivains donne des moyens pour mettre en mots sa propre expérience, ou pour la transposer » sans implicitement attendre des élèves que leur texte prenne spontanément la forme adéquate sous leur plume, car « les genres narratifs nous permettent de donner forme et sens à l'expérience » (*Ibid.*, p. 22). Cela signifie donc que l'activité créatrice nécessite « un cadrage », comme le souligne également Stéphane Bonnéry (2007, pp. 13-16), ici un support textuel, alors qu'une trop grande liberté peut éloigner les élèves les plus fragiles des attentes de l'exercice, voir paralyser certains d'entre eux. Cela signifie également qu'un certain type de cadrage, notamment lorsqu'il échappe aux injonctions du formalisme, ne bride aucunement la libre expression de la subjectivité dans l'écriture, mais qu'au contraire il la rend possible : comme le formule Jacques Crinon, « emprunter à des textes ressources [...] permet, paradoxalement, de créer des textes plus personnels » (2006, p. 22). Il s'agit d'une solution également défendue par les didacticiens de l'écriture, notamment par Catherine Tauveron qui incite les élèves à « “emprunter” des phrases d'écrivains qui te plaisent particulièrement » (2007, p. 81).

1.2.3. La réécriture

La troisième étape « est consacrée à la réécriture du premier jet, en utilisant les notes prises » (2006, p. 22). Cette étape est centrée sur l'intention du texte écrit, sur « l'effet » que

les élèves doivent « cherch[er] à produire sur leurs lecteurs » : il s'agit dès lors pour les élèves de se demander s'ils doivent rendre leur texte « plus intéressant, plus drôle, plus émouvant, etc. » (*Ibid.*, p. 22).

La réécriture peut être envisagée comme un point de résolution de la tension entre investissement subjectif et transformation de cette matière subjective par le travail scolaire, dans la mesure où la réécriture s'appuie sur cette matière subjective première et vise à la retravailler, sans toutefois y renoncer. Elle peut par ailleurs modifier le rapport à l'écrit des élèves et leur permettre de saisir le récit et la langue « dans leur dimension seconde » (Bautier, Goigoux, 2004, p. 91). Réécrire un texte serait ainsi un moyen concret pour les élèves d'entrer dans un rapport au langage distancié et, en somme, d'opérer une opération de « secondarisation » (Bautier, Goigoux, 2004) à partir de leurs propres écrits.

En effet, l'activité de réécriture n'est pas envisagée comme « une simple mise au propre du déjà-écrit » (Niwese, Bazile, 2004, p. 8), mais implique une réelle réappropriation et modification du texte. C'est dans ce geste de retour sur l'écrit que l'élève est « rendu plus conscient de son activité langagière » : grâce aux « diverses reprises-corrrections que nécessite la constitution d'un texte définitif, le scripteur-narrateur donne forme, construit, bâtit, fabrique (De Certeau, 1980, p. 236) : il fait un “brouillon”, “classe ses idées”, “construit des phrases”, les “articule”, se “relit”, “élimine” du texte les “répétitions”, les “fautes de syntaxe ou d'orthographe”, “recopie au propre”, etc. » (Lahire, 1992, p.173). Par là-même, la réécriture permet de mettre à mal l'idée selon laquelle certains élèves « savent écrire » et réussissent « du premier coup », tandis que d'autres non, et *in fine* de « lutter contre une représentation fixiste du texte en mettant l'accent sur “le caractère dynamique intrinsèque à l'écriture” » (Niwese, Bazile, 2004, p. 3). La réécriture est en effet « un indicateur que le scripteur ne considère pas le premier jet comme une réalité figée et intouchable » (*Ibid.*, p. 8) et constitue ainsi un moyen de désacraliser le rapport à l'écrit des élèves, d'autant plus s'il s'agit d'un travail évalué.

2. Problématique

Les pratiques d'écriture libre ont donc le mérite de mettre en valeur le lien entre les contenus enseignés — qui peuvent leur apparaître comme un simple contenu scolaire dont ils ne voient pas parfois l'intérêt premier — et la manière d'être au monde des élèves. Ainsi, ces travaux d'écriture présentent un intérêt important : celui de favoriser l'implication des élèves dans le travail scolaire, celui-ci leur paraissant plus « accessible ».

Cependant, ramenant le sujet à ce qui leur est connu, les élèves qui n'ont pas été familiarisés dès leur plus jeune âge à la culture scolaire s'éloignent de ses attendus : les élèves en difficulté semblent se concentrer sur le contenu du travail d'écriture, reléguant au second plan tous les codes formels et structurels qui doivent être mobilisés dans toute rédaction. Ces pratiques d'écriture peuvent par conséquent en mettre certains en difficulté en les détournant involontairement de l'objectif premier de l'écriture, qui est l'acquisition d'un savoir, si un accompagnement didactique adapté n'est pas mis en place. Cette pratique peut donc accentuer le « malentendu sociocognitif » et creuser l'écart entre les élèves en situation de réussite et d'échec scolaires. Nous tenterons donc de mettre en évidence le revers de cet investissement sur le plan scolaire, en montrant que les élèves mobilisent durant ces tâches des connaissances extra-scolaires, mais de manière très hétérogène.

Si la pertinence et la nécessité d'un cadrage de l'activité semble s'imposer afin de ne pas accentuer ces écarts, une trop grande liberté laissant les élèves les plus fragiles scolairement face à l'implicite de la tâche, il convient néanmoins de s'interroger sur le type de cadrage le plus propice à l'apprentissage scolaire et à la réussite de l'activité dans le cas de l'écriture. Comment concevoir une pratique d'écriture présentant un cadrage efficace pour que les apprentissages scripturaux soient réalisés par les élèves les plus éloignés des réquisits scolaires, et non pour que le texte produit soit simplement conforme aux consignes, souvent formalistes, des sujets ?

Nous appuyant sur la proposition faite par Jacques Crinon dans son article « L'écriture littéraire et les genres », nous formons l'hypothèse que, plutôt qu'une approche formelle, la fréquentation directe des textes présentant les particularités d'un genre devrait permettre une révision et une amélioration des productions écrites des élèves, plus conformes dans leur version finale aux attentes scolaires. Ce cadrage permettrait par ailleurs de concilier contrainte — l'exploitation des textes ressources étant imposée — et liberté dans l'appui sur une écriture qui favorise l'investissement subjectif en empruntant des procédés propres à l'écriture libre afin d'offrir aux élèves les moins dotés culturellement et les plus fragiles scolairement une chance de réussite.

3. Méthode

3.1. Participants

Notre étude a été menée auprès de deux classes d'élèves de sixième, pour un total de cinquante élèves, dont trente filles et vingt garçons âgés en moyenne de douze ans. Seuls deux élèves, ayant redoublé une classe, sont âgés de treize ans.

Le collège se trouve en Haute-Savoie, en milieu rural relativement calme. Les élèves ayant participé aux expériences se conforment tous aux règles du jeu scolaire et se plient, avec beaucoup de bonne volonté, aux règles de comportement en vigueur à l'école, y compris les plus fragiles scolairement : aucun ne pose en effet de problème en ce qui concerne l'attitude en classe, ne fait preuve d'irrespect ni de provocation. Ainsi, tous cherchent lors des cours à « faire plaisir » au professeur et à satisfaire ses attentes — ou ce qu'ils projettent de ces attentes — en participant régulièrement et en s'autorégulant sur les bavardages et l'inattention. Toutefois, nombreux sont ceux qui, faute de percevoir les enjeux réels de leur scolarité au collège, ne s'investissent pas avec une grande régularité dans leurs apprentissages et qui, sortis du cadre de la classe, ne fournissent pas le travail demandé, ou de manière intermittente.

Par ailleurs, huit élèves — soit près d'un élève sur cinq au total — bénéficient d'aménagements pédagogiques, dans la mesure où ils présentent des troubles de l'apprentissage, pour la plupart une dyslexie ou une dysorthographe. En accord avec les préconisations des bilans orthophoniques, la copie et l'écriture doivent être le plus possible allégées pour ces élèves, et un temps supplémentaire doit leur être accordé lors des diverses activités — nous reviendrons sur ce point. Cette donnée nous a permis de constituer trois groupes avec des caractéristiques distinctes en écriture. Tout d'abord, nous distinguons un groupe de « faibles scripteurs », parmi lesquels les élèves susmentionnés. Nous inscrivons huit autres élèves dans ce groupe : ceux-ci ne font l'objet d'aucun diagnostic orthophonique, mais présentent d'importantes difficultés dans tous les domaines du français, qu'il s'agisse de la lecture, de l'écriture ou de la langue. Nous trouvons donc au total seize élèves dans le groupe des faibles scripteurs.

Un deuxième groupe de seize élèves manifestant une aisance certaine en français et un niveau homogène dans l'ensemble des compétences travaillées forme la catégorie des « bons scripteurs ». Même si nous n'évaluerons pas ici ce critère, ces élèves sont en outre capables d'une écriture normée : ce bon maniement de la langue se manifeste dans leurs travaux écrits qui témoignent d'une bonne, voire très bonne maîtrise des normes scripturales. Toutefois, nous verrons que celles-ci ne représentent qu'une partie seulement des apprentissages en français, et

notre expérimentation s'attachera à montrer qu'une écriture qui n'est pas normée peut tout de même produire des apprentissages.

Enfin, un groupe de dix-huit élèves, le plus important, est constitué par les élèves considérés comme « scripteurs moyens » : leurs compétences en français, et notamment en écriture, se situent en effet dans la moyenne de ce qui est attendu d'un élève de sixième.

La population étudiée se compose au total de trente-et-une filles et de dix-neuf garçons. Dans la catégorie des faibles scripteurs, une moitié est constituée de filles et l'autre moitié de garçons. En revanche, bien qu'on trouve dans la population un nombre plus élevé de filles, on note tout de même un déséquilibre dans la catégorie des bons scripteurs : onze sont en effet des filles, tandis que cinq sont des garçons. Si cette répartition peut s'expliquer par la présence d'un plus grand nombre de filles dans les deux classes, on peut également supposer que la matière ici étudiée joue un certain rôle, dans la mesure où il s'agit d'une matière littéraire. Dans son ouvrage *Enfances de classe*, Bernard Lahire parle des « connotations féminines » associées à la lecture (2019, p. 1064) et évoque « la plus grande attention portée par les filles aux règles formelles du langage » (*Ibid.*, p. 1086) dans le domaine scolaire, tout en précisant que ces deux faits qui favorisent la réussite scolaire des filles dans les matières littéraires relèvent de constructions sociales. De manière plus générale, et c'est ce que semble confirmer la répartition sexuée au sein de la catégorie des bons scripteurs, cela se traduit par une plus grande appétence de la part des filles pour tout ce qui relève du domaine du littéraire à l'école.

Au-delà du facteur genré se pose également la question du milieu social dans lequel évoluent les élèves. De manière significative, les deux seules élèves ayant des parents — dans ces deux cas, il s'agit de mères — exerçant un métier dans l'enseignement font partie du groupe des bons scripteurs : la mère de Sarah est professeure dans le secondaire et la mère de Ninon professeure des écoles. Outre cette considération indiquant une proximité entre le milieu familial et le milieu scolaire pour certaines élèves, les catégories socioprofessionnelles de l'ensemble des parents laissent entrevoir des différences de positionnement sur l'échiquier social, ce qui n'est peut-être pas sans conséquences sur le parcours scolaire des élèves, comme nous tenterons de le montrer.

Les deux tableaux suivants récapitulent les catégories socioprofessionnelles auxquelles appartient chacun des parents des élèves². Toutes les données sont exprimées en pourcentages, afin de mieux rendre compte des répartitions de catégories socio-professionnelles au sein des

² Nous reprenons ici la nomenclature de professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE en vigueur.

différents groupes de scripteurs qui sont de volume inégal (tableau 2). Aucun parent n'étant retraité, cette catégorie n'apparaît pas dans le tableau.

Tableau 1 : Répartition des professions et catégories socioprofessionnelles des mères selon la catégorie de scripteur

Niveau général en français PCS	Faibles scripteurs	Moyens scripteurs	Bons scripteurs	Total
Agriculteurs exploitants	0	1	1	2 (4%)
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	2	0	1	3 (6%)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	0	2	3 (6%)
Professions intermédiaires	3	3	4	10 (20%)
Employés	4	5	5	14 (28%)
Ouvriers	1	0	1	2 (4%)
Autres personnes sans activité	0	1	1	2 (4%)
Non-renseignée	5	8	1	14 (28%)
Total	16	18	16	50 (100%)

On remarque qu'en ce qui concerne les mères, plus d'un quart des professions et catégories socioprofessionnelles ne sont pas renseignées, ce qui peut signifier soit que cette donnée n'a pas été livrée par les parents, soit que les mères en question, ou une partie d'entre elles, sont sans profession sans toutefois l'avoir indiqué explicitement. La proportion de professions non-renseignées, particulièrement importante chez les faibles et surtout chez les moyens scripteurs, contraste fortement avec le nombre de mères qui occupent des postes de cadres ou exercent des professions intellectuelles supérieures : ce n'est le cas d'aucune mère chez les moyens scripteurs, et d'une seule mère chez les faibles scripteurs. Toutefois, il s'agit dans ce dernier cas de la mère d'un élève placé dans le groupe des faibles scripteurs en raison d'un handicap, ici une importante dyslexie et dysorthographe.

Tableau 2 : Répartition des professions et catégories socioprofessionnelles des pères selon la catégorie de scripteur

Niveau général en français PSC	Faibles scripteurs	Moyens scripteurs	Bons scripteurs	Total
Agriculteurs exploitants	1	2	1	4 (8%)
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	3	2	1	6 (12%)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	1	2	4 (8%)
Professions intermédiaires	3	0	4	7 (14%)
Employés	2	5	3	10 (20%)
Ouvriers	5	5	4	14 (28%)
Autres personnes sans activité	0	0	0	0 (0%)
Non-enseignée	1	3	1	5 (10%)
Total	16	18	16	50 (100%)

Concernant les pères, c'est la proportion d'ouvriers qui prédomine, bien que ceux-ci soient presque également répartis parmi les différentes catégories de scripteurs. Cependant, si les cadres et professions intellectuelles supérieures sont bien moins représentés dans l'ensemble, c'est particulièrement le cas chez les faibles et moyens scripteurs.

De manière générale, les différentes professions et catégories socioprofessionnelles sont relativement stables d'une catégorie de scripteurs à un autre, ce qui signifie que les différences de niveau en français s'expliquent davantage par des différences culturelles, mais également peut-être par la proportion importante de professions non-enseignées.

3.2. Matériel et procédure

L'expérience réalisée auprès des élèves a pour but de mesurer, à travers un atelier d'écriture mené sur trois séances, la capacité des élèves — en particulier les élèves du groupe « Faibles scripteurs » — à s'approcher des exigences formelles d'une rédaction. Toutefois, comme nous le verrons, cette expérience ne fait pas apparaître dans les consignes données aux élèves le respect de ces critères formels : une autre forme de cadrage est proposée aux élèves à travers cet atelier d'écriture.

Celui-ci a été mené au cœur d'une séquence consacrée à l'*Odyssee* d'Homère. Cette séquence s'insère dans les objets d'étude « Le monstre, aux limites de l'humain » et « Le récit

d'aventures », l'épopée homérique permettant d'interroger le sens de l'errance d'Ulysse et son héroïsme à travers plusieurs épisodes de l'œuvre. Il s'agit également au sein de cette séquence de faire découvrir aux élèves un genre particulier, l'épopée, et de leur faire réinvestir les particularités du genre dans un travail d'écriture.

Nous cherchons donc avec cette expérimentation à tester l'amélioration de l'investissement dans l'écriture et les effets du dispositif mis en place en comparant les différentes versions que les élèves produisent à partir d'une consigne. Nous observerons s'il est possible que cet investissement et ce plaisir de l'écriture permettent aux élèves de se rapprocher des réquisits scolaires, et donc de dépasser le simple critère de conformité *a minima* à la consigne donnée. Pour cela, nous nous intéresserons à la capacité des élèves à écrire dans un genre particulier en mettant à leur disposition des « textes ressources » (Crinon, 2006, p. 21). Cela signifie qu'il n'est nullement attendu des élèves qu'ils aient des connaissances préliminaires sur ce genre ; cela signifie également qu'il ne s'agit pas ici d'étudier préalablement les caractéristiques du genre avant de le réinvestir, dans un second temps, dans l'écriture. Tout l'enjeu pour les élèves est de comprendre les particularités d'un genre *en acte*, dans l'écriture, en les amenant à « mettre en réseau » (Crinon, 2006, p. 21) l'ensemble des textes dont ils disposent : les textes étudiés plus tôt, les textes ressources ou encore, éventuellement, les textes qu'ils fréquentent hors du cadre scolaire, sans toutefois faire de cette connaissance préalable la condition nécessaire de réussite de l'exercice. Le but poursuivi est d'éveiller chez les élèves la conscience d'un genre, sans toutefois utiliser le travail d'écriture comme simple étape de validation des notions vues plus tôt, et tout en ménageant une place à l'investissement subjectif des élèves : en somme, d'offrir l'opportunité aux élèves de partir de ce qu'ils savent préalablement, pour les amener au cours du travail d'écriture, au plus près des attendus scolaires. Compte-tenu de cet objectif de culture littéraire et plus largement de formation culturelle, nous ne porterons une attention que secondaire à la correction de la langue qui, si elle constitue un critère d'évaluation (voir le tableau 2), n'est pas l'objectif principal poursuivi. S'il s'agit d'un objectif pédagogique quotidien avec les élèves, notre hypothèse de recherche au sein de cette expérimentation ne portera donc pas spécifiquement sur ce critère.

Cet atelier d'écriture a été mené en trois séances, ce qui représente une semaine de travail avec chaque classe. Au moment de réaliser les travaux d'écriture, les élèves étaient déjà familiarisés avec l'œuvre, dans la mesure où plusieurs séances de lecture consacrées à des étapes-clés du récit ont précédé cette activité — il s'agissait en effet de la sixième séance dans une séquence qui en comporte huit. L'activité a pour but final la rédaction d'un affrontement épique entre Ulysse et un monstre emprunté à l'univers mythologique.

Comme le propose Jacques Crinon dans son article « L'écriture littéraire et les genres littéraires » (2006, p. 21), la première séance a été consacrée à la rédaction du premier jet de leur texte par les élèves. La consigne donnée aux élèves est la suivante : « Racontez en une vingtaine de lignes l'affrontement entre Ulysse et un monstre que vous imaginez. » Cette consigne est distribuée aux élèves et collée dans le cahier, à la suite du titre de la séance.

Les connaissances des élèves sur la thématique du monstre sont globalement développées, outre leurs connaissances personnelles sur ce sujet : l'œuvre d'Homère est en effet étudiée par les élèves en primaire ; en outre, une séquence précédente a été consacrée à l'étude des rapports entre l'Homme et le monstre dans le conte *La Belle et la Bête*, posant des jalons de réflexion sur ce thème. La consigne donnée est intentionnellement ouverte : il n'est pas demandé aux élèves de réinvestir des connaissances antérieures de la séquence ou de séquences passées, qu'elles soient formelles (utilisation de l'imparfait et du passé simple, caractérisation du monstre et du héros à l'aide de groupes nominaux expansés, utilisation de verbes d'action) ou thématiques (appui sur les textes antérieurs qui portaient sur le monstre). Ce travail d'écriture libre qui constitue le premier jet des élèves occupe ainsi la première séance du travail d'écriture. Il s'agit donc de partir des connaissances, idées et intuitions des élèves sur le genre.

La deuxième séance est consacrée à l'écoute par les élèves de trois textes tirés de l'*Odyssée* qui racontent des affrontements entre un monstre et Ulysse³. Ces textes sont lus à haute voix en classe par le professeur, puis distribués à l'ensemble de la classe de sorte à ce que chacun dispose d'un exemplaire de ces trois textes. Cette deuxième étape vise à donner aux élèves des modèles de textes épiques : ils correspondent à ce que Jacques Crinon nomme les « textes ressources » (2006, p. 22) et doivent donc permettre aux élèves d'améliorer leur premier jet. La consigne qui leur est donnée est la suivante : « Après avoir écrit votre premier jet, relevez dans les trois textes lus en classe les mots, expressions ou images qui vous permettent d'améliorer la première version de votre texte. » Pour cela, un bref travail permettant de mettre en valeur l'importance d'une intention dans l'écriture a été réalisé en classe : après la lecture des textes en classe entière, il a été demandé aux élèves de noter sur leur cahier quelques mots-clés pour expliquer l'intention de leur texte. La consigne suivante est notée au tableau : « Selon vous, quelles émotions doit-on ressentir en lisant votre texte ? » Après quatre minutes de réflexion individuelle, un bref échange est organisé en classe entière : les émotions principales qui ressortent sont conformes aux caractéristiques de l'épopée sont nommées la peur, l'admiration, l'excitation et la surprise. Suite à cet échange, les élèves soulignent ou

³ Les textes ressources sont en annexes.

surlignent dans les trois textes les éléments qu'ils souhaitent intégrer à la version finale de leur récit.

La troisième et dernière séance d'écriture est consacrée à la révision du premier jet à l'aide des expressions relevées. Chaque élève dispose des trois textes ressources et intègre à son premier jet les expressions ou phrases choisies. Après avoir effectué toutes les modifications sur cette première production écrite, les élèves recopient sur une feuille vierge leur texte réécrit.

Ce travail étant ramassé en vue d'une évaluation, la question des critères d'évaluation s'est posée à nous. Avant l'écriture du texte final, dix minutes ont été consacrées à une réflexion en classe entière sur ces critères. La question suivante est posée à l'oral : « Sur quels critères pensez-vous être évalués ? » Cette didactisation, préconisée comme on l'a vu par les chercheurs d'ESCOL comme par les didacticiens de l'écriture, vise à amener les élèves à s'explicitier eux-mêmes les objectifs à remplir dans l'activité. Nous testerons donc également les effets de cette explicitation des objectifs à poursuivre par les élèves eux-mêmes et mesurerons si celle-ci a les effets escomptés sur les apprentissages. Les élèves réfléchissent donc pendant quelques minutes et notent sur leur cahier les éléments qui doivent être retenus selon eux dans la perspective de la notation. Les critères retenus par les élèves suite à la discussion en classe entière sont récapitulés dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Critères d'évaluation

La propreté (sauter des lignes, propreté).	/ 1	/ 20
L'orthographe.	/ 2	
Le bon niveau de langue.	/ 3	
L'originalité du texte.	/ 3	
Est-ce que le texte rédigé est structuré (début, milieu, fin) ?	/ 3	
Le respect de l'univers de l'Odyssée.	/ 4	
Le respect de la consigne : est-ce que le texte décrit un affrontement entre Ulysse, ses compagnons et un monstre ?	/ 6	

Ces éléments dégagés lors de la discussion en classe entière et reformulés par le professeur en vue de leur inscription dans un tableau dont dispose chacun des élèves seront étudiés lors de l'analyse de nos résultats. Notons toutefois d'emblée que lors de la discussion qui s'en est suivie, au moment de discuter du barème et donc de l'importance donnée à chaque critère relativement aux autres, un groupe a proposé que le critère d'orthographe soit noté sur dix points. Bien qu'immédiatement contestée par d'autres élèves, cette estimation nous donne

à voir d'emblée la place prépondérante que les critères formels occupent dans l'esprit des élèves — peut-être également l'angoisse que cet impératif de la langue « juste » qui semble inaccessible à certains suscite chez eux. Cela révèle également la manière dont l'activité d'écriture scolaire est réduite par certains élèves à la correction de la langue : notre expérimentation s'est donc attachée à leur démontrer le contraire, sans minimiser pour autant la place qu'occupe l'orthographe en écriture, et plus généralement en français.

4. Résultats

La première donnée étudiée à partir des productions écrites porte sur les premiers jets : le critère quantitatif nous permet de mesurer l'investissement des élèves dans cette activité.

Tableau 4 : Longueur des productions écrites (premier jet) selon la catégorie de scripteur

	Faibles scripteurs	Scripteurs moyens	Bons scripteurs	Total
Nombre d'élèves ayant rédigé un texte significativement inférieur à vingt lignes	5	1	0	6
Nombre d'élèves ayant rédigé un texte dans la limite imposée	9	15	12	36
Nombre d'élèves ayant rédigé un texte significativement supérieur à vingt lignes	2	2	4	8
Total	16	18	16	50

La majorité des productions écrites (quarante-quatre au total) respectent la longueur imposée dans la consigne ou la dépassent, témoignant ainsi de l'implication des élèves. Ceux-ci se sont en effet attachés à développer leur premier jet, application et implication qui fait souvent défaut, notamment lors des séances de lecture où il s'agit de rédiger des réponses argumentées exigeant une certaine longueur. En outre, quatre élèves appartenant toutes au groupe « bons scripteurs » ont numéroté les lignes de leur premier jet et signalent ainsi explicitement l'attention portée au critère quantitatif et formel.

Une donnée permet par ailleurs de relativiser le nombre d'élèves ayant produit un texte plus court que ce qu'exigeait la consigne. Parmi ceux qui ont le moins écrit, on trouve majoritairement — hormis une élève — de faibles scripteurs : ces derniers sont habitués à avoir une consigne adaptée, suivant les préconisations des bilans orthophoniques, et donc à produire un texte de longueur réduite par rapport à l'ensemble de la classe. Par conséquent, la limitation

quantitative n'indique pas nécessairement un désintérêt, mais plus probablement une difficulté et une certaine lenteur dans l'écriture. De plus, plus de la moitié du groupe des faibles scripteurs a produit un texte dans la limite de lignes imposées.

Mais c'est surtout en observant les textes longs, voire très longs, que l'on constate cet intérêt presque unanime pour l'écriture. Parmi les textes les plus longs se trouvent des productions très diverses en termes de maîtrise des compétences en français et plus particulièrement des compétences scripturales : sur ces huit élèves, la moitié sont de bons scripteurs, confiants en leurs capacités à écrire et outrepassant pour les besoins de leur texte la limite imposée, tandis que deux sont considérés comme de faibles scripteurs. Dans le cas de ces derniers, on constate un réel investissement dans l'écriture à travers des histoires foisonnantes, particulièrement riches en actions plus ou moins conformes à ce qu'exige l'exercice d'écriture.

La conformité aux attentes de la consigne évoquée dans notre hypothèse est ici mesurée en fonction de la capacité à écrire dans un genre donné, notamment en observant les références culturelles mobilisées dans les productions écrites — nous le verrons, celles-ci sont très diverses en fonction des élèves. La brève étude du critère quantitatif nous a montré que l'investissement dans l'écriture est indéniable : il s'agit néanmoins de mesurer plus précisément si le protocole inspiré des travaux de Jacques Crinon permet aux élèves, grâce à l'utilisation des textes ressources et à la phase de réécriture, de s'approcher davantage des réquisits scolaires. Parce qu'il implique un processus de réécriture, ce protocole nous offre en effet l'occasion d'observer si l'implicite de la tâche — comprendre les particularités d'un récit épique, et en écrire un — a été levé pour les élèves entre le premier jet et la réécriture. En somme, il s'agit de vérifier si les élèves parviennent grâce à cette expérimentation à ne plus mobiliser uniquement leurs connaissances extra-scolaires et leurs références littéraires et culturelles propres, plus ou moins légitimes du point de vue scolaire. C'est grâce à ce critère que nous mesurerons leur capacité à réaliser des apprentissages scripturaux, littéraires et culturels proprement scolaires, en examinant s'ils ont pris conscience, comme le souligne Patrick Rayou que nous avons cité plus haut, qu'une rédaction scolaire possède ses propres codes (2016).

4.1. De l'intérêt de la réécriture

Rappelons que ces codes évoqués par Patrick Rayou concernent en premier lieu la dimension formelle de la production écrite. Si nous ne nous intéresserons pas dans notre analyse aux normes scripturales, par exemple orthographiques et grammaticales, il convient d'observer

ce qui relève de la structure générale des productions écrites — Bernard Lahire parle en effet, à propos de la rédaction scolaire, d'un « exercice de construction, de mise en forme » (1992, p. 178). Parce que la structure globale des productions écrites — et notamment la capacité des élèves à dégager une organisation interne permettant de distinguer un début, un milieu et une fin dans leur récit — est un indicateur de la cohérence d'un texte, il est nécessaire de l'étudier ici. Cette attention portée à la cohérence des textes traversa toute notre analyse et sera déclinée sous différents aspects. Il s'agit tout d'abord d'observer les effets de clôture des productions écrites, critère retenu pour mesurer l'apport de la réécriture et son efficacité en termes d'appréhension des réquisits scolaires.

Tableau 5 : Clôture du texte (premier jet)

	Faibles scripteurs	Scripteurs moyens	Bons scripteurs	Total
Textes achevés	14	12	8	34
Textes inachevés	2	6	8	16

Parmi les trente-quatre textes achevés, onze d'entre eux, toutes catégories de scripteurs confondues, portent la mention « Fin » : cette notation témoigne de l'attention, plus ou moins consciente, de plus d'un élève sur cinq à la clôture du texte qui se solde souvent par la mort du monstre ou, plus rarement, par celle d'Ulysse.

À l'issue de la séance consacrée à l'écriture du premier jet, plus d'un tiers des textes, seize au total, sont inachevés, les élèves s'arrêtant parfois au milieu d'une phrase. Cependant, contrairement aux observations de Bernard Lahire (1992, p. 171) et de Patrick Rayou (2016) portant sur l'absence de conclusion des textes rédigés par des élèves en difficulté, l'inachèvement est davantage le fait des bons que des faibles scripteurs. La moitié de ces textes sont en effet ceux de bons scripteurs qui semblent avoir été interrompus dans l'écriture. De manière significative, plusieurs élèves parmi lesquels deux très bons scripteurs ont consacré la séance de réécriture à la poursuite de leur texte, et non pas à la reprise, modification et amélioration de leur premier jet. La réécriture d'Edgar porte comme titre « Suite », tandis que Yohann, dans un clin d'œil à l'univers littéraire et éditorial, surtitre son premier jet « Tome 1 » et la réécriture « Tome 2 »⁴, prouvant ainsi que la réécriture est considérée principalement

⁴ Par ailleurs, Yohann montre une familiarisation certaine avec l'objet livre et ses codes en respectant les conventions liées à la publication : il note en effet à la fin de sa copie le titre du livre dans lequel s'inscrit son texte, titre qu'il souligne, et note son nom complet à côté de ce titre, manifestant dans le même temps une forte conscience auctoriale.

comme l'expansion de son texte premier. Ainsi, pour plus de la moitié des bons scripteurs, la clôture du texte semble secondaire par rapport au plaisir que crée l'épanchement dans l'écriture. Les textes des faibles scripteurs ne représentent eux qu'une part très faible des productions écrites inachevées, alors que les deux catégories comptent le même nombre d'élèves. On peut supposer dans cette clôture qui caractérise rarement les productions des faibles scripteurs une forme d'autocensure, ceux-ci ne s'autorisant pas à développer un texte souvent peu conforme du point de vue des normes scripturales⁵.

Tableau 6 : Clôture du texte (réécriture)

	Faibles scripteurs	Scripteurs moyens	Bons scripteurs	Total
Texte achevé	16	16	15	47
Texte inachevé	0	2	1	3

Après la phase de réécriture, le nombre de textes inachevés a drastiquement diminué, montrant que les élèves ont porté un grand soin à la clôture du texte. Vingt-et-un élèves ont par ailleurs signifié explicitement cette clôture en indiquant la « Fin » de leur texte. Seuls trois textes restent inachevés : deux proviennent de moyens scripteurs et portent la mention « Suite » ou « À suivre », révélant ainsi tout au moins la conscience de l'inachèvement ; le dernier texte inachevé est celui d'Edgar, cas particulier sur lequel nous reviendrons.

De ce point de vue, la réécriture semble au premier abord avoir rempli une de ses fonctions premières qui est entre autres, comme nous le disions plus haut en citant Maurice Niwese et Sandrine Bazile, un moyen pour que « le scripteur ne considère pas le premier jet comme une réalité figée et intouchable » (2004, p. 8). Les élèves ont en effet perçu que l'étape de réécriture permet de retravailler un texte et de le modifier en profondeur, ce qui change dans le même temps la conception que peuvent avoir certains élèves de l'écriture : celle d'une fulgurance, d'un don accordé à certains et refusé à d'autres — conception à l'opposé de l'écriture comme acte s'inscrivant dans la durée et nécessitant un retour sur l'écrit.

4.2. Les références culturelles

Nous mesurerons désormais cette cohérence en termes d'insertion de références culturelles : il s'agit ici de ce qui a été nommé « respect de l'univers de l'*Odyssee* » lors de la

⁵ Outre le fait que, comme nous l'avons indiqué plus haut, ceux-ci sont habitués à produire des textes et travaux en tous genres plus courts que ceux de leurs camarades.

discussion en classe entière sur les critères d'évaluation. Lors de la rédaction du premier jet, ce respect reste à l'état d'implicite — implicite que tout le protocole vise à lever, notamment grâce aux textes ressources. Le premier jet peut en effet être caractérisé de « libre » : la consigne fait simplement apparaître une limite de lignes, qui est présente à titre indicatif pour les élèves, et une contrainte thématique assez large qui est de fait interprétée de manières très diverses, comme nous le verrons. Nous observerons donc l'usage de ce que nous appellerons des références extérieures à l'univers de l'*Odyssee*, c'est-à-dire des références qui débordent le cadre de l'épopée d'Homère — par exemple la convocation d'éléments, de personnages, de lieux qui contrastent fortement avec l'univers culturel du récit homérique.

Tableau 7 : Critères de cohérence (premier jet)

	Faibles scripteurs	Scripteurs moyens	Bons scripteurs	Total
Références extérieures	6	1	3	10

Tableau 8 : Critères de cohérence (réécriture)

	Faibles scripteurs	Scripteurs moyens	Bons scripteurs	Total
Références extérieures	3	2	3	8

Les élèves non-comptabilisés dans les deux tableaux sont ceux qui inscrivent leur texte dans un univers propre à l'Antiquité grecque dans laquelle prend place l'*Odyssee* : ils convoquent en effet fréquemment Ithaque, des dieux grecs (Zeus, Poséidon, Hadès), des personnages de l'*Odyssee* (Euryloque, Circé, Pénélope et Polyphème sont les plus fréquents), des coutumes grecques (notamment l'hospitalité) et des événements qui s'inscrivent dans le récit homérique, comme la guerre de Troie.

Cette cohérence avec l'univers de l'épopée homérique s'observe notamment chez des faibles scripteurs. Le texte de Clara (père ouvrier ; mère employée de commerce) est court (moins de onze lignes), très peu normé en termes de compétences scripturales, mais convoque d'emblée la mythologie grecque, en particulier le « Minothor », ou parfois « Minotaur », ici l'adversaire d'Ulysse.

À l'inverse, de très bons scripteurs comme Yohann (professions des parents non-enseignées) et Edgar (parents commerçants) et de moyens scripteurs comme Étienne (parents agriculteurs exploitants) ont investi des univers entièrement différents, exploitant l'impression de liberté que leur offrait le premier jet, tout en rédigeant un texte conforme aux normes scripturales. Étienne place l'affrontement dans un univers japonisant et fait débiter ainsi son

texte : « Ulysse rencontra un kamaitachi, près d'un volcan » ; c'est également le cas de Yohann qui place son intrigue « au Japon » et mobilise de nombreuses références liées à l'univers des ninjas. Chez ces deux élèves, on devine un intérêt pour une forme de culture peu légitime, les mangas, qu'ils importent toutefois dans leurs travaux scolaires. Edgar, lui, intitule son texte « Le combat ultime entre Ulysse et le monstre mangeur de chaire humaine » qu'il nomme plus loin « Predator » et fait apparaître dans son texte des « bazookas » et « mitrailleuses », exploitant ainsi un tissu de références cinématographiques également peu légitimes. Après l'établissement des critères d'évaluation et avant la séance de réécriture, Edgar comprend toutefois que son texte ne correspond pas aux attentes de l'exercice. Mais s'il consent quelques modifications — les « bazookas » deviennent « des arcs énormes » et les « mitrailleuses » des « épées en or » — il se refuse à changer les caractéristiques de son monstre, qui reste dans la version finale « mi humain mi alien » : ainsi, sa production écrite ne quitte que partiellement l'univers premier invoqué et la note finale, loin d'être mauvaise, ne satisfait toutefois pas Edgar, habitué à bien mieux. Il s'est par ailleurs montré révolté après l'établissement des critères d'évaluation et, sentant que son texte était par certains aspects hors sujet, il est venu demander des comptes de manière assez vindicative à la fin de la séance, quittant finalement la classe frustré. Plutôt que de consacrer la séance finale de réécriture à la modification de son texte, il préférera en poursuivre la rédaction, délibérément contre les critères établis, tout en ayant conscience de ceux-ci. Comme cela a déjà été le cas plus tôt dans l'année, il refusera d'adresser la parole au professeur pendant tout le cours suivant, alors qu'il est un élève très actif à l'oral. On peut voir dans ce comportement une forme de fierté — et un caractère souligné par sa mère en réunion parents-professeurs —, mais peut-être aussi une frustration liée à une contrainte qui l'empêche de rédiger librement le texte qu'il souhaitait initialement écrire. L'écriture semble en effet être un grand plaisir pour Edgar qui s'investit beaucoup dans ce type d'activités et se porte systématiquement volontaire pour lire ses productions écrites à la classe.

Il nous semble ainsi que certains bons scripteurs ont rencontré une difficulté certaine à remettre en question leur premier jet. Plusieurs faits peuvent expliquer cela : maîtrisant les normes scripturales, il est possible que ces élèves pressentent que la qualité de leur écriture compense un non-respect de la consigne. Ainsi, cela souligne la conscience qu'ont ces bons scripteurs de l'importance des critères formels et de l'atout que constitue la maîtrise de ceux-ci. Peut-être aussi ces bons scripteurs investissent-ils subjectivement l'écriture qui leur semble être un exercice moins normé : les bons scripteurs nommés, s'ils sont de très bons élèves, se distinguent des élèves « scolaires » — représentés majoritairement par des filles — tant dans

leur comportement, dans lequel couve parfois la révolte, que dans leurs productions qui laissent percevoir un jeu subtil avec les normes scolaires et leur respect ou leur infraction.

Si certains élèves passent à côté des enjeux de l'activité proposée, d'autres ont su tirer profit de la phase de réécriture. Certains faibles scripteurs ont en effet su revenir sur ces éléments extérieurs à l'univers homérique : dans le texte de Hugo (mère artisan ; père personnel des services directs aux particuliers), très faible scripteur dont le niveau d'écriture correspond à un niveau CE1 selon son bilan orthophonique, le « sabre » qu'utilisait initialement Ulysse dans son récit, probablement en référence à l'univers de Star Wars comme chez d'autres garçons de la classe, devient finalement « un arc ».

Toujours chez les faibles scripteurs, le cas de Marouane (mère ouvrière non qualifiée de type industriel ; père technicien) montre également cette capacité à reprendre son texte pour le faire correspondre davantage aux attentes scolaires. Lors du premier jet, il actualise en effet l'univers de l'*Odyssee* : Marouane plonge Ulysse dans un monde ultracontemporain qu'il connaît probablement mieux que le monde antique et la mythologie grecque qui, si elle rencontre globalement un certain succès auprès des élèves de la classe, appartient au domaine « élitiste » de la culture légitime et des humanités classiques. Son texte commence ainsi : « Ulysse avais fini la guerre de troi l'ors qu'il vit un autre bateau au loins il pris ses jumelle ét vit un cyclope qui cherchais Ulysse puis il le vit et pris sont iphone-X et envoya un message au rois louis XIII ». Marouane commence par convoquer des éléments propres à l'*Odyssee*, mais sort rapidement du cadre imposé implicitement, sans que rien n'indique toutefois qu'il n'est pas conscient du décalage créé : c'est avant tout l'incohérence de cet univers qui s'ancre dans l'époque classique tout en faisant surgir des objets hautement anachroniques qui apparaît ici, ainsi que l'ancrage du récit dans la familiarité du monde quotidien de Marouane.

Toutefois, lors de la réécriture, Marouane a considérablement changé le début de son texte : « Une fois qu'Ulysse mit fin a la guerre de troie. Ulysse voulu rentrée chez lui sur le chemin Il vit un bateau charger de cyclope et de monstre. Dans le qu'elle Polyphème en fesais partie, les mostres était de taille prodigieuse ». Plus loin, on peut lire : « Ulysse monta sur le mat du bateau en criant pour demander l'hospitalité et Polyphème accepte puis Ulysse redessant sans ne rien craindre car il ne doutais pas que le fils du fameut Zeus ». Marouane efface ainsi toutes les références qui actualisaient son texte et le sortaient de l'univers de l'*Odyssee*. Il ajoute par ailleurs des personnages et des notions liées à l'Antiquité grecque, notamment le dieu grec Zeus et la coutume de l'hospitalité, montrant ainsi sa capacité à reprendre son texte pour le rendre plus conforme aux attentes implicites — devenues explicites — de l'exercice.

Marouane représente ainsi l'exemple type d'un scripteur qui produit des textes peu normés en termes de correction de l'expression, mais qui a pourtant réalisé un apprentissage scriptural grâce à l'expérimentation. Dans un premier temps « “collé” à sa propre expérience » (Bonnéry, 2007, p. 58) et à ses propres connaissances, Marouane est parvenu au fil de l'atelier d'écriture à quitter un système de références qui lui est familier — le « registre de l'expérience » évoqué par Elisabeth Bautier (2015, p.18, cité dans Bonnéry, Crinon, Simons, 2016, p. 5) — pour pénétrer l'univers scolaire. Par ailleurs, la réécriture nous apparaît ici comme un outil privilégié qui permet aux élèves de sortir d'un rapport pratique au langage en leur donnant l'opportunité de faire retour sur leur production écrite : on peut voir dans la réécriture un geste de « secondarisation » qui nécessite selon Elisabeth Bautier et Roland Goigoux, comme nous l'avons exposé plus haut, la « décontextualisation » de l'expérience personnelle (2004, p. 91) afin de réaliser un apprentissage.

À travers les exemples contrastés d'Edgar et de Marouane, on constate donc, sans toutefois minorer l'importance d'un travail sur les normes scripturales, qu'il existe une dissociation entre la capacité à produire un texte normé du point de vue de la langue et la capacité à saisir les enjeux littéraires et culturels qui sont présents dans l'écriture.

4.3. Les citations et références littéraires

Nous analyserons ici l'appui sur les textes ressources et, plus globalement, le réinvestissement des références littéraires et culturelles évoquées en français.

Tableau 9 : Recours aux textes ressources

	Faibles scripteurs	Scripteurs moyens	Bons scripteurs	Total
Usage des citations tirées des textes ressources	6	13	12	31

Plus de deux tiers des élèves, toutes catégories de scripteurs confondues, ont utilisé les textes ressources et ont grâce à cela enrichi leur texte. On trouve toutefois une majorité de bons et moyens scripteurs, alors même que les groupes de faibles et bons scripteurs comptent autant d'élèves. Dans la majorité des productions, les textes ressources ont servi d'appui pour la description du monstre inventé — nombreux sont les monstres « de taille prodigieuse » — ou ont permis aux élèves d'étoffer les actions des personnages dans l'affrontement, notamment grâce au réemploi de verbes d'actions tirés des textes.

Cassie (profession de la mère non renseignée ; père ouvrier qualifié de type industriel), qui appartient au groupe des scripteurs moyens, fait par exemple un usage particulièrement pertinent des textes ressources : alors que son premier jet était inachevé, elle utilise une formule prononcée par Ulysse qui est tirée de l'épisode relatant l'affrontement avec Scylla. Ainsi, le recours aux textes ressources lui permet de ménager une clôture à son texte, qui se termine sur la formule conclusive suivante : « De tout ce que j'ai enduré dans mon exploration des chemins de la mer, ce fut le spectacle le plus pitoyable dont mes yeux furent témoins. »

Certains élèves mobilisent par ailleurs des références littéraires qui dépassent le cadre strict de l'activité. En témoigne la production écrite de Julia (mère employée administrative d'entreprise ; père ouvrier non qualifié de type artisanal) qui fait partie des bons scripteurs : « Mes compagnons et moi dormaient paisiblement quand soudain nous fûmes éveillés par un grognement effrayant. Un monstre en colère m'interpella : Qui te rend si hardi de te reposer dans mon humble demeure ? » Julia est une des seules élèves à jouer avec la dualité narrative de l'*Odyssée* en faisant d'Ulysse le narrateur de son texte, comme c'est le cas dans un seul extrait vu en classe⁶. Par ailleurs, elle introduit dans son texte des connaissances antérieures, dans une logique d'accumulation et de réinvestissement des savoirs, témoignant ainsi de l'« *attitud[e] d'appropriation du savoir* » qui caractérise selon Stéphane Bonnéry les « bons » élèves (2007, p. 14 ; c'est l'auteur qui souligne) : c'est ce que l'on constate dans le collage de citation, l'effet d'intertextualité qui fait apparaître au sein de son texte la fable de La Fontaine travaillée au mois d'octobre ; c'est aussi ce que l'on remarque dans l'évocation d'éléments propres à l'univers de l'*Odyssée*, lorsque survient plus loin le personnage d'Euryloque, brièvement évoqué dans une étude portant sur l'épisode où Ulysse se trouve sur l'île de Circé.

Ninon (mère professeure des écoles ; père ouvrier qualifié de type industriel), qui fait également partie du groupe des bons scripteurs, n'intègre pas dans son texte une citation ou une référence littéraire ou culturelle à proprement parler, mais sa production écrite témoigne de la même logique de réinvestissement des savoirs évoquée plus haut. Son texte se clôt en effet sur cette moralité : « La ruse l'emporte souvent par rapport à la force. », moralité qui témoigne de la capacité de Ninon à mettre en lien les différentes séquences et notions travaillées tout au long de l'année. Tout comme Julia, le travail sur les ruses d'Ulysse ravive les souvenirs des deux premières séquences de l'année qui avaient pour objet d'étude « Résister au plus fort ». Ces

⁶ Il s'agit de l'épisode où Ulysse affronte Polyphème, et raconte cet épisode rétrospectivement au roi Alkinoos. L'étude de cet extrait a permis d'introduire la complexité du schéma narratif et temporel de l'*Odyssée* en classe.

séquences initiales ont permis de travailler sur une pièce comique de Molière, ainsi que sur des fabliaux et des fables dont on peut sentir des réminiscences dans cette moralité finale⁷.

Ce qui caractérise donc nos bons scripteurs est la capacité à mettre en relation les différents apprentissages et, ce faisant, à véritablement « s'appropriier les savoirs » (Bonnéry, 2007, p. 3), comme en témoignent dans cette situation les productions de Julia et Ninon.

Parmi les élèves n'ayant pas utilisé au contraire les textes ressources, on trouve une majorité de faibles scripteurs, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 10 : Absence de citations tirées des textes ressources

	Faibles scripteurs	Scripteurs moyens	Bons scripteurs	Total
Absence de citations tirées des textes ressources	10	5	4	19

Toutefois, même lorsque les textes ressources ne sont pas directement exploités dans les productions écrites, leur lecture semble avoir tout de même exercé une forme d'influence sur la réécriture. Alors que, dans son premier jet, Evan (profession de la mère non-renseignée ; père artisan), faible scripteur, ne décrit nullement le monstre qu'affronte Ulysse, sa réécriture est bien plus éloquente de ce point de vue : « Ce monstre avez une tête effrayante, quand il mangé un humains ce fut un spectacle degoutant, les bras et les jambes des humain flauté dans son estomac. » Evan emprunte ici aux textes ressources des procédés d'écriture qui rendent la description plus détaillée et plus parlante, notamment l'utilisation de nombreux adjectifs qualificatifs (« effrayant », « dégoûtant »), mais aussi l'image du « spectacle » que l'on retrouve dans l'épisode du chant XII donné aux élèves. Enfin, on peut voir dans le détail anatomique de la dévoration (« les bras et les jambes des humain flauté dans son estomac ») une des caractéristiques du registre épique tel qu'il est mis en œuvre dans l'*Odyssee* : l'amplification et la description très crue ici développées par Evan rappellent la barbarie et la cruauté des monstres évoquées dans les textes ressources et au cours de la séquence, notamment dans l'épisode mettant en scène Ulysse et Polyphème. Ainsi, malgré un non-respect littéral de la consigne donnée, les textes pensés comme des appuis pour la réécriture ont manifestement infusé les productions écrites des élèves, en particulier des scripteurs les plus fragiles, et leur ont permis de saisir en acte les caractéristiques du genre épique.

⁷ La séquence sur les fables et fabliaux mettait en scène la figure du renard, capable de subvertir la logique implacable du « plus fort » en usant de la ruse.

5. Discussion et conclusion

Notre objectif était de permettre aux élèves de produire un texte le plus conforme possible aux attentes scolaires, en particulier en termes de mobilisation des références littéraires et culturelles. L'expérimentation menée avait pour but premier d'explicitier au fil des différentes étapes de l'atelier d'écriture ce que sont les codes de la rédaction scolaire, sans renoncer à exploiter les connaissances extrascolaires et les centres d'intérêt des élèves : c'est bien plutôt un travail sur la matière première que sont les premiers jets et une transformation de ce matériau qui étaient visés.

Le principe d'écriture libre a été privilégié lors de la première étape de l'atelier dans la mesure où nous avons posé comme hypothèse que celui-ci constituait un vecteur essentiel de l'investissement subjectif pour les élèves. Cette première hypothèse était toutefois subordonnée à l'idée que le cadrage mis en place ne devait pas se limiter à stimuler l'envie d'écrire des élèves, mais aussi, à l'inverse, qu'une insistance explicite sur les aspects formels d'une rédaction ne pouvait suffire : une consigne, si claire paraisse-t-elle à l'enseignant, ne règle pas pour les élèves, en particulier pour les plus faibles scripteurs, la question des procédures de réussite, ne montre pas « comment on fait pour bien faire » (Cèbe, 2006), ne suffit pas à « vend[re] la mèche » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 111). Notre protocole visait donc une explicitation de ces moyens, sans céder aux tentations de la liberté ou à l'illusion du formalisme, peu féconds en termes d'apprentissages scolaires. Nous sommes donc partie de l'idée que si les élèves risquaient de mobiliser dans un premier temps des références issues de leur culture juvénile, révélant ainsi une familiarité plus ou moins grande avec les références légitimes d'un point de vue scolaire, une fréquentation directe de textes choisis permettrait aux plus faibles d'entre eux de s'approcher davantage des attentes scolaires. Ce faisant, nous avions deux objectifs principaux : tout d'abord que les élèves parviennent à produire un texte répondant aux attentes de la consigne et conforme au genre épique ; mais il s'agissait aussi et surtout qu'ils parviennent, en faisant cette activité, à réaliser des apprentissages décontextualisables de cette seule tâche et recontextualisables dans d'autres activités. Car c'est ce réinvestissement des connaissances et méthodes acquises dans d'autres contextes qui est réellement visé et qui permet aux élèves d'entrer dans un processus d'appropriation des savoirs (Bonnéry, 2007, p. 23).

Comme nous l'avons noté plus haut en nous appuyant sur l'étude de Christine Barré-De-Miniac (2002, p. 30), l'intérêt des élèves pour l'écriture s'est révélé important dès le début de l'atelier d'écriture (tableau 4). Profitant de la liberté offerte par la consigne régissant le premier

jet, de nombreux élèves ont investi l'écriture avec beaucoup d'enthousiasme. Confirmant notre intuition première, la première étape a cependant constitué un cadrage insuffisamment opérant qui appelait un travail plus approfondi afin que les élèves puissent comprendre et se saisir des exigences liées à l'exercice. On remarque ainsi que même sur des sujets qui ne font pas appel directement à l'expérience personnelle, les élèves mobilisent spontanément des connaissances extrascolaires, pour la plupart non-conformes aux attentes implicites de la tâche, ce qui semble en outre concourir à leur plaisir d'écrire. Sur cette thématique qui semble être familière à une grande majorité des élèves, bon nombre d'entre eux n'ont pas perçu le cap que l'enseignant se donnait et sont partis dans d'autres directions au grès de leurs envies, faute d'explicitation des attendus. Si cette première étape a donc révélé ses limites, elle nous semble toutefois indispensable en ce qu'elle participe indéniablement à impliquer les élèves. Nécessaire mais non-suffisante, la première étape d'écriture libre ne peut éviter les pièges de l'implicite, qui condamne les élèves à ne pas comprendre ce qui est attendu d'eux, et du « leurre » (Bonnéry, 2007, p. 40), qui leur ferait croire qu'ils ont satisfaits aux exigences alors qu'ils ont manqué les apprentissages visés, qu'à condition de ne constituer qu'une partie d'un tout didactique plus vaste.

Les écarts entre les premiers jets et les versions finales montrent toutefois que l'expérimentation a dévoilé progressivement et en acte les implicites de la tâche. C'est surtout du point de vue de la cohérence des textes produits, un des critères de réussite mis en avant par les chercheurs d'ESCOL en particulier, que s'est révélée l'efficacité du protocole. Lors de la réécriture, une majorité d'élèves a effectivement porté une attention toute particulière à la cohérence de l'univers développé en mobilisant des références davantage en adéquation avec l'univers scolaire (tableau 8). À cet égard, le cadrage par les textes ressources a été efficace pour une grande partie des élèves. Ces textes ont profité plus particulièrement aux élèves les plus fragiles et les plus éloignés de la culture scolaire, visés en premier lieu par l'expérimentation, qui y ont vu un appui précieux pour faire évoluer leur rédaction dans un sens plus scolaire. Même lorsque la totalité des consignes n'a pas été strictement suivie, comme en témoigne l'utilisation limitée des textes ressources quelle que soit la catégorie de scripteurs considérée (tableau 10), cette ressource a exercé une influence positive sur les productions écrites : elle a en effet permis aux élèves d'inscrire leur texte dans le genre épique grâce à des traits stylistiques et à des procédés propres à l'*Odyssée* directement empruntés aux extraits proposés en soutien à la réécriture. De ce point de vue, l'objectif en termes de production écrite nous semble atteint.

C'est aussi sur le plan formel et structurel que s'exprime la cohérence des textes dans leur version finale : l'étape de lecture et d'exploitation par les élèves des textes ressources a directement concouru à une structuration plus claire des productions écrites (tableau 6) — structuration qui fait souvent défaut aux copies des élèves les plus fragiles en français, comme le soulignait Bernard Lahire en évoquant la récurrence des « problèmes de structures textuelles » (1992, p. 170). Si une partie non-négligeable des textes étaient inachevés au terme de la première étape de l'atelier (tableau 5), l'utilisation des textes ressources a permis de remédier à cette carence structurelle.

Les élèves dont le niveau général en français est le plus bas sont donc parvenus à s'emparer de certaines propriétés de la rédaction scolaire grâce à l'expérimentation. Toutefois, il nous semble nécessaire que cet atelier, réalisé une unique fois, soit réitéré au fil de l'année afin que les élèves acquièrent véritablement un savoir-faire en écriture qu'il leur serait possible de réexploiter dans d'autres situations scolaires. Il est en effet difficile dans ce contexte de mesurer la faculté des élèves à généraliser les savoirs spécifiques acquis lors d'une activité particulière — généralisation « qui *institue un regard d'apprenant* » sur les objets scolaires et témoigne ainsi d'une « posture d'appropriation réfléchie des savoirs » qui est attendue des élèves (Bonnéry, 2007, p. 30 ; c'est l'auteur qui souligne). La répétition du processus d'écriture, de réécriture et de retour réflexif sur le résultat produit, comme nous le verrons, permettrait par ailleurs de systématiser cette démarche d'explicitation sans toutefois la constituer en automatisme dénué de sens.

L'expérimentation a cependant produit des effets plus contrastés si l'on considère une autre catégorie de scripteurs. Paradoxalement, le cadrage s'est révélé moins efficace pour une frange des bons scripteurs, dont une partie s'est affranchie des consignes données. Nous supposions initialement que la mobilisation de connaissances extrascolaires était majoritairement le fait de faibles scripteurs ; la réalisation de l'expérimentation nous a révélé que certains élèves en situation de réussite scolaire sont passés à côté de l'exercice et y ont vu l'occasion d'exercer leur liberté créatrice, faisant fi des attendus de la tâche.

Cette déviation dans l'écriture pour ces élèves très à l'aise en français semble constituer un impensé de la recherche en didactique auquel il convient donc de réfléchir dans le cadre de ce travail. Les chercheurs évoqués tout au long de notre étude se sont en effet beaucoup intéressés à ce qu'Yves Reuter nomme l'« effet “passerelle” entre cultures des élèves et culture scolaire » (2001, p. 2) pour les élèves les plus éloignés de cette dernière. Néanmoins, si la volonté de « construire des passerelles plutôt que de creuser des fossés entre les cultures des élèves et celle de l'école » (*Ibid.*, p. 21) est une préoccupation largement partagée des

didacticiens du français et des chercheurs d'ESCOL, peu de travaux semblent avoir montré que ce sont également les bons scripteurs, pourtant conscients des attendus et maîtrisant les codes de la rédaction scolaire, qui peuvent dévier des objectifs posés.

C'est aussi un des effets qui n'a pas été anticipé dans le cadre de notre recherche : en effet, le protocole mis en place visait en premier lieu les faibles scripteurs, sans que nous ayons prévu que les bons scripteurs puissent être réticents à l'idée de suivre les différentes étapes de l'expérimentation. Pour ces bons scripteurs dont les productions écrites sont en marge du résultat escompté, malgré une bonne compréhension des attendus scolaires en règle générale, un travail reste à fournir. Il faudrait dès lors intégrer au sein de l'atelier d'écriture la rédaction d'un texte de retour réflexif sur leur propre production écrite. En demandant aux élèves d'expliquer, et donc d'explicitier, si leur texte correspond ou non aux attentes de l'exercice, il serait d'une part possible de constater les progrès des faibles scripteurs en termes de compréhension des implicites de l'exercice et de leur faire formaliser le savoir lié à la forme que doit prendre une rédaction scolaire ; cela permettrait d'autre part, en ce qui concerne les bons scripteurs évoqués plus haut, de s'assurer qu'ils maîtrisent les codes scripturaux de l'exercice dont ils ont délibérément décidé de s'affranchir. Il serait par la suite intéressant de réfléchir à la façon de les amener à jouer sur le décalage qu'ils ont produit dans leur texte : cela pourrait par exemple prendre la forme d'une double rédaction : celle d'un texte conforme aux attentes de l'exercice et celle d'un texte inventif hors du cadre et des objectifs premiers visés, mais en toute conscience — ce qui permettrait par la même occasion d'assouvir la grande envie d'écrire de cette frange des bons scripteurs, dont les textes sont particulièrement longs (tableaux 5 et 6).

Pour amener notre travail dans une autre direction, il est possible d'envisager une activité sur les normes scripturales, grammaticales et orthographiques, qui a été délibérément laissée de côté dans le cadre de notre expérimentation. Il ne s'agissait pas de nier l'importance des normes langagières, en particulier dans le cadre de l'écriture, mais bien plutôt d'éviter une surcharge cognitive due à de trop nombreux impératifs au sein d'une unique tâche. Cependant, il est possible d'envisager que l'implication dans l'écriture que nous avons pu constater, mais aussi la capacité des faibles scripteurs à réaliser des apprentissages scolaires — ce qui se manifeste ici par l'attribution d'une « bonne note » — peuvent constituer des atouts majeurs dans la perspective d'un travail de correction de la langue. Une quatrième étape pourrait donc consister en la reprise des productions écrites finales, en centrant l'attention des élèves sur un point de langue particulier. Dans le cas de notre expérimentation, c'est par exemple l'usage des

temps de la narration qui pourrait faire l'objet d'un travail de langue : cela nous semble d'autant plus pertinent que le passé simple et l'imparfait ont déjà été abordés en classe, ce qui permettrait donc un réinvestissement de notions déjà familières aux élèves pour une mémorisation et une appropriation de connaissances peu populaires chez les scripteurs les plus fragiles. Cette étape serait également l'occasion de travailler à la différenciation des tâches car, comme nous avons pu l'entrapercevoir à la lecture des textes, les problèmes de conjugaison et d'emploi des temps ne se posent pas de la même façon chez tous les élèves.

Enfin, pour parachever le processus d'explicitation des attendus scolaires que l'expérimentation visait tout particulièrement, il serait nécessaire qu'un temps soit consacré, à l'issue de l'atelier d'écriture, à l'explication par les élèves des moyens et procédés employés pour écrire, et surtout réécrire. Il faudrait donc aller au-delà de ce qui a été amorcé avant l'étape de réécriture et qui consistait à faire s'expliquer aux élèves les critères d'évaluation selon lesquels leur production écrite serait notée : cette étape visait en effet une explicitation des buts à atteindre, et a montré son efficacité ; cependant, si on se limite à cette seule étape, reste en suspens la question de la manière dont il est possible de procéder pour améliorer son travail. Ce sont donc les procédés permettant la réussite qui restent dans l'implicite pour les faibles scripteurs. La rédaction d'un texte de retour réflexif sur l'écriture évoqué plus haut pourrait ainsi participer de cette démarche de formalisation des apprentissages réalisés, condition *sine qua non* à l'appropriation des savoirs et à l'acquisition de « la disposition à “décontextualiser / recontextualiser” un savoir » (Bonnéry, 2007, p. 23). Faire de cette formalisation même une des étapes-clés de l'atelier d'écriture et une tâche à part entière à réaliser par les élèves, c'est enfin leur donner la possibilité de constituer la rédaction en objet de savoir, en un exercice dont la méthode peut *s'apprendre* et *s'acquérir*.

Il est ainsi possible d'imaginer un travail consécutif à la réécriture au cours duquel les élèves qui sont parvenus à améliorer leur texte expliciteraient à la classe comment ils s'y sont pris pour réécrire, tandis que ceux qui ont rencontré des difficultés pourraient revenir sur les parties de l'exercice leur ayant posé problème, trouver des solutions et finalement s'expliquer ce qu'il aurait fallu faire pour mieux réussir. Par ailleurs, pour les élèves dont le premier jet ne correspondait pas aux attentes de l'exercice, ce qui s'explique dans la plupart des cas par l'importation de références culturelles extrascolaires qui ont pour effet de distordre la cohérence du genre épique, et qui ont réussi à améliorer leur texte, il serait important de leur permettre d'expliquer de quelle manière ils ont procédé. Plus encore, il serait nécessaire de s'assurer que cette partie des élèves a pris conscience progressivement de ce qui leur a permis d'obtenir une bonne note, et surtout de comprendre ce à quoi cette note correspond en termes d'apprentissages

scolaires. En effet, au-delà de la simple amélioration du premier texte écrit, c'est tout un rapport aux tâches scolaires qui est ici visé par l'expérimentation : celle-ci avait pour but fondamental de faire atteindre aux élèves une compréhension de l'implicite des consignes. Dans ce cadre, l'atelier d'écriture proposé n'est qu'une des occasions et déclinaisons possibles de cette entreprise de dévoilement.

Cette étape supplémentaire d'explicitation engagerait, en somme, un véritable effort de réflexivité de la part des élèves. Parce qu'une explicitation des procédures par l'enseignant reste insuffisante (Rayou, 2018, p. 102), que « s'expliciter à soi-même » (*Ibid.*, p. 103) peut montrer certaines limites, notamment pour les élèves dont les finalités de l'exercice et plus généralement des tâches scolaires ne sont pas clairement définies, il convient de « faire expliciter » aux élèves « pour leur faire quitter le registre premier qui leur est familier » (*Ibid.*, p. 104). Dès le début de la scolarité, « il importe [...] de faire suivre aux élèves les étapes de l'action matérielle ou matérialisée d'une étape verbale où ils expliquent ce qu'ils ont fait et acquis, en présence mais à distance des matériaux qui ont permis l'action, pour que cette dernière soit mentalement transférée et applicable à d'autres objets » (*Ibid.*, p. 104). Dans cette démarche, c'est bien un objectif de réflexivité qui est en jeu — réflexivité, explicitation et conscientisation des attentes (Bautier, Rochex, 1997, p. 109 ; Lahire, 1992, p. 180) dont, on l'a vu, la maîtrise est essentielle dans la compréhension des attentes liées à l'exercice et, *in fine*, de la réussite scolaire de chacun.

Ce n'est qu'au prix de cet effort de retour systématique sur les tâches effectuées qu'il devient possible d'envisager que les élèves intègrent et s'approprient les règles du jeu scolaire. C'est précisément parce qu'il revient à l'école de formaliser ce savoir qui reste aujourd'hui encore tacite dans l'enseignement que ce travail doit faire l'objet d'une attention particulière et d'une répétition constante (Lahire, 1992, p. 180). Sans cette réitération de la part des enseignants, le constat de Bourdieu et Passeron, vieux de cinquante ans, selon lequel le système scolaire, « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, [...] exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas » (1970, cité dans Bautier, Rochex, p. 105), perpétuant ainsi « *l'ordre inégal des choses* » (Lahire, 2019, p. 15 ; c'est l'auteur qui souligne), est voué à rester tristement actuel.

Bibliographie

Articles

- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions, *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bonnéry, S., Crinon, J., Simons G. (2016). Édito - Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?, *Recherches en éducation*, 25, 3-11.
- Chanfrault-Duchet, M-F. (2006). Subjectivité et apprentissages de l'écriture au collège : pratiques et enjeux, *Repères*, 34, 85-109.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et à l'école dans deux collèges de banlieue, *Sociétés Contemporaines*, 11-12, 119-147.
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres, *Le français aujourd'hui*, 153, 17-24.
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire, *Sociétés Contemporaines*, 11-12, 167-187.
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe, *Pratiques*, 161-162.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite, *Recherche et formation*, 87, 97-107.
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 23, 9-31.

Chapitres d'ouvrages

- Bautier, E., Rochex, J-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Ouvrages

- Bonnéry, S. (2007). *Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.

Conférences en ligne

Cèbe, S. (2016). Qui explicite ? (Réponse de Sylvie Cèbe en 16 min 32). Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>. Publié le 13/01/2016. Consulté le 22/01/2020.

Rayou, P. (2016). Enseigner de manière plus explicite pour répondre à quels problèmes. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicite-ment-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>. Publié le 13/01/2016. Consulté le 22/01/2020.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Texte ressource n°1 - Polyphème	1
Annexe 2 : Texte ressource n°2 - Les Lestrygons.....	2
Annexe 3 : Texte ressource n°3 - Scylla	3

Annexe 1 : Texte ressource n°1 - Polyphème

Là séjournait un homme de taille prodigieuse qui, seul et loin de tous, menait paître ses troupeaux, sans fréquenter d'autres gens : il vivait à l'écart et ne connaissait pas la justice. C'était un monstre prodigieux qui ne ressemblait pas à un homme mangeur de pain, mais au sommet boisé d'une haute montagne, que l'on voit se dresser tout seul, loin des autres sommets.

Ulysse et ses compagnons entrent dans la grotte et y prennent de quoi se restaurer. Arrive le Cyclope : Ulysse le supplie de leur accorder l'hospitalité.

C'est ainsi que je parlai, mais lui, avec son cœur cruel, ne répondit rien. Il se précipita sur mes compagnons, les mains tendues, et en saisit deux qu'il écrasa contre la terre comme des petits chiens. Leur cervelle jaillit et coula sur la terre. Il les découpa membre à membre, et en fit son repas : il les dévora comme un lion nourri sur la montagne sans rien laisser, ni leur entrailles, ni leurs chairs, ni leurs os pleins de moelle. Nous pleurions et levions nos mains vers Zeus en voyant ces horreurs ; l'impuissance avait envahi nos cœurs. Quand le Cyclope eut empli son immense panse en mangeant les chairs humaines et en buvant par-dessus du lait non mélangé, il se coucha de tout son long dans l'ancre, au milieu des troupeaux.

Le lendemain, tandis que le Cyclope mène paître ses troupeaux, Ulysse et ses compagnons fabriquent un pieu qu'ils dissimulent dans la paille. Le soir, le Cyclope revient, et Ulysse le fait alors jusqu'à l'ivresse.

De sa gorge jaillirent le vin et des morceaux de chair humaine : il vomissait, enivré par le vin. Aussitôt, je mis l'épieu sous la cendre pour le chauffer [...]. Quand l'épieu d'olivier, bien qu'encore vert, fut sur le point de s'enflammer dans le foyer et qu'il se mit à briller terriblement, je le retirai du feu et l'apportai en courant. Mes compagnons étaient autour de moi : une divinité ranimait leur courage. Ils saisirent l'épieu d'olivier au bout aiguisé et l'enfoncèrent dans l'œil du Cyclope. Moi, pesant de tout mon poids à l'autre extrémité, je le faisais tourner [...]; et le sang jaillissait de son œil échauffé ; la vapeur lui brûlait tout autour les paupières et les sourcils, pendant que sa prunelle fondait. Le Cyclope poussa un hurlement horrible qui fit retentir les rochers. Épouvantés, nous reculâmes. Pendant ce temps, il arracha de son œil l'épieu tout souillé de sang, et le jeta au loin en agitant furieusement les bras. À grands cris, il appelait les Cyclopes qui habitaient les cavernes des environs [...].

HOMÈRE, *Odyssée*, chant IX,
trad. S. Perceau © Nathan, 2006.

Annexe 2 : Texte ressource n°2 - Les Lestrygons

En repartant de l'île d'Éole, nous voguons pendant six jours et six nuits. Le septième jour, nous arrivons dans le pays des Lestrygons.

Mes compagnons entrent dans le port avec leurs navires. Je reste à l'extérieur du port et j'attache mon bateau à un gros rocher.

Nous ne voyons personne, ni homme ni animal. Nous apercevons une fumée au loin. Je choisis trois hommes et je leur dis : « Suivez ce chemin et allez voir si les habitants de cette région sont accueillants. »

Ils partent et en arrivant au village, ils rencontrent une jeune femme qui puise de l'eau à la fontaine. La jeune femme est immense ! C'est la fille d'Antiphatès, le roi des Lestrygons. Ils s'approchent d'elle :

« - Bonjour, nous sommes des marins grecs, nous rentrons de Troie. Pouvez-vous nous dire où nous sommes et qui est le roi de ce pays ?

- Bien sûr. Vous êtes dans le pays des Lestrygons et mon père est le roi de ce pays. Regardez, on voit son palais là-bas. »

Les trois hommes la remercient et se dirigent vers le palais.

En entrant dans la maison du roi, ils rencontrent la femme du roi : elle est géante ! Les trois Grecs sont terrifiés. La reine appelle son mari et le roi n'a qu'une seule envie : tuer les Grecs. Il attrape un de mes hommes et le dévore sans pitié. Les deux autres s'enfuient et reviennent vers les navires.

Mais nous ne sommes pas en sécurité ! Des milliers de géants Lestrygons accourent de partout ! Ils jettent d'énormes rochers depuis le haut des falaises.

Les rochers écrasent les bateaux et tuent mes compagnons. Les Lestrygons harponnent mes hommes comme des poissons et les emportent pour les dévorer. C'est un horrible massacre. La mer est rouge de sang.

J'appelle mes hommes. Nous courons à mon navire à l'extérieur du port : je coupe la corde et j'ordonne à mes rameurs de ramer de toutes leurs forces. Nous nous éloignons en laissant derrière nous nos malheureux compagnons.

Nous sommes heureux d'être sauvés, mais nous pleurons nos amis morts. En silence, nous poursuivons notre voyage.

HOMÈRE, *Odyssée*, chant X, traduit et adapté
par Isabelle Pandazopoulos, © Gallimard Jeunesse, 2007.

Annexe 3 : Texte ressource n°3 - Scylla

Avant qu’Ulysse et ses compagnons quittent l’île de Circé, celle-ci leur livre des conseils pour la suite de leur périple. Elle leur décrit alors le monstre marin Scylla...

Scylla pousse d'affreux rugissements, sa voix est semblable à celle d'un jeune lion ; et personne ne se réjouit à la vue de ce monstre terrible, pas même un dieu ! Scylla possède douze griffes horribles et six cous d'une longueur démesurée ; à chacun d'eux est attachée une tête effrayante où paraît une triple rangée de dents serrées et nombreuses [...]. Le milieu de son corps est plongé dans la vaste caverne, ce monstre ne fait sortir du gouffre que ses têtes hideuses ; il les promène autour de l'écueil¹, puis saisit et dévore les dauphins, les chiens de mer et les énormes baleines [...]. Aucun nautonnier² ne se glorifie d'avoir échappé sain et sauf aux fureurs de ce monstre terrible, car Scylla saisit toujours un homme par chacune de ses têtes et l'enlève de son navire à la proue³ azurée.

[...] Scylla ne peut être privée de la vie : elle est immortelle. Scylla est un monstre terrible, sauvage, cruel, qu'on ne peut combattre ; il est impossible de se défendre contre elle, et le plus sûr est de fuir. Si tu restes auprès de Scylla pour lutter avec elle, je crains bien que, s'élançant de nouveau, elle n'engloutisse autant de guerriers qu'elle a de têtes. Navigue donc avec vitesse, en implorant la mère de Scylla, Cratais, qui donna le jour à ce fléau⁴ ; elle empêchera peut-être le monstre de s'élançer sur vous tous.

À peine avons-nous quitté l'île, que j'aperçus de la fumée et d'énormes vagues accompagnées d'un grondement. [...]

Nous traversâmes en gémissant le détroit : d'un côté Scylla [...]. Une terreur blême s'empara des hommes. Redoutant la mort, nous fixions tous le récif quand soudain Scylla arracha du navire six de mes compagnons, les six meilleurs par l'agilité et la force. Tournant les yeux vers le vaisseau rapide et vers mes compagnons, j'aperçus les pieds et les mains des six hommes emportés dans les airs, loin au-dessus de nous. Ils criaient et hurlaient mon nom pour la dernière fois, le cœur terrorisé. [...] Scylla les dévorait à l'entrée de sa caverne tandis qu'ils hurlaient et tendaient les mains vers moi dans leur lutte désespérée. De tout ce que j'ai enduré dans mon exploration des chemins de la mer, ce fut le spectacle le plus pitoyable dont mes yeux furent témoins.

HOMÈRE, *Odyssée*, chant XII, trad. d'Hélène Tronc,
© Éditions Gallimard, 2009.

¹ **Écueil** : obstacle sous l'eau qui est un danger pour la navigation.

² **Nautonnier** : personne qui conduit une barque.

³ **Proue** : la partie avant d'un bateau.

⁴ **Fléau** : grand malheur qui ravage quelqu'un ou quelque chose.

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'écriture mode d'emploi — Approche didactique des inégalités dans la pratique scripturale chez des élèves de 6^e.

Auteur : Pauline Lament

Résumé

À la suite des travaux de recherche sur les malentendus sociocognitifs, ce mémoire tente de comprendre l'articulation entre les inégalités sociales et les inégalités de réussite scolaire, tout en proposant des solutions didactiques afin d'y remédier. Appliqué à la pratique scripturale en contexte scolaire, ce travail se propose de mettre en lumière la façon dont des élèves de sixième aux savoirs extrascolaires très divers peuvent réaliser des apprentissages littéraires et culturels grâce à l'écriture. Il développe la mise en place d'un atelier d'écriture qui prend appui sur les connaissances et intérêts personnels de chacun, tout en cherchant à les faire exploiter aux élèves sur un mode plus scolaire. Ainsi, ce dispositif insiste sur la mise en réseau de textes littéraires, afin de confronter des systèmes de références culturelles différentes, et sur le processus de réécriture, pour faire mener aux élèves une démarche réflexive sur leur travail. Il s'agit en tout cas d'une des propositions didactiques que ce travail se propose d'explorer afin que la familiarisation précoce à la culture scolaire dans le milieu familial ne constitue plus le facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves.

Mots-clés : enseignement du français ; cycle 3 - 6^e ; pratique d'écriture scolaire ; malentendus sociocognitifs.

Summary

In line with research studies about sociocognitive misunderstanding, this essay attempts to better understand the link between social inequalities and inequalities in school success, and it mainly suggests a didactic answer to them. Our work, based on scriptural practices in school circumstances, highlights the way that sixth grader with very different extracurricular knowledge can achieve literary and cultural learning through writing activities. It shows the creation of a writing workshop which is based on personal knowledge and interests of students: however, this workshop tries to bring students to use their own cultural references in conformity with the school standards. Thus, this pedagogic device consists in comparing literary texts in order to confront different literary and cultural references' system; it also rests on rewriting to develop the reflexive skills of students. In any case, this is one of the didactic devices that this work intends to explore so that early familiarization with school culture in the family environment no longer be the main factor in the school success.

Keys words: French teaching; 6th grade; writing practice; sociocognitive misunderstanding.