Entre oralité et scripturalité dans un atelier de création littéraire en 6^{ème} : un dispositif pour « révéler » l'élève scripteur en REP

Noëlle Mathis, Catherine Frier et Francis Coulaud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7561>

DOI : 10.4000/pratiques.7561

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Noëlle Mathis, Catherine Frier et Francis Coulaud, « Entre oralité et scripturalité dans un atelier de création littéraire en 6^{ème} : un dispositif pour « révéler » l'élève scripteur en REP », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 11 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7561> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7561>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Entre oralité et scripturalité dans un atelier de création littéraire en 6^{ème} : un dispositif pour « révéler » l'élève scripteur en REP¹

Noëlle Mathis, Catherine Frier et Francis Coulaud

Longtemps, longtemps, la voix humaine fut base
et condition de la littérature
(Valéry dans Genette, 1969, p. 124-125).

- 1 Impliqués depuis quatre ans dans l'animation d'ateliers d'écriture au collège en REP² dans les quartiers nord de Marseille, nous constatons que le « traditionnel » appui de la proposition d'écriture par la lecture à voix haute d'un texte de littérature ne fonctionne pas. Les textes ne font pas référence. Ce n'est pas tant à cause d'un contenu trop difficile d'accès (linguistiquement ou culturellement) pour les élèves mais plutôt, nous semble-t-il, d'une réticence de leur part à entrer « naturellement » dans le rituel scolaire qui consiste à écouter la lecture d'un extrait de littérature. Ils ne reconnaissent pas le signal que ce rituel constitue et ne se reconnaissent pas dans ce rituel. Par ailleurs, ils ne semblent pas faire le lien entre ce geste de lecture et leur futur geste d'écriture.
- 2 Par contre, lorsque nous activons des activités de remue-méninges, initiées à partir de questions (par exemple : ça veut dire quoi habiter un lieu/être habité par un lieu ?), les élèves participent, sont concentrés et demandent la parole. Les aspects les moins conventionnels des questions mises en jeu dans ces temps de prises de parole sont acceptés par eux sans obstacle. Cela rebondit à travers l'espace, crée un espace, la fabrication, en mode fugace, d'une référence commune.
- 3 Ces temps d'oralité en broussaille, méta-guidés par nous en tant qu'animateurs, dessinent les contours de la proposition d'écriture à venir.
- 4 En d'autres termes, l'espace ouvert par ces échanges valorise la prise de parole de l'élève à l'oral et sert d'appui pour faire émerger les connaissances et les savoirs

langagiers de la classe qui vont constituer le terreau du travail d'écriture (Laparra & Margolinas, 2012). Mais aussi, il permet de déplacer en amont l'attitude de l'élève face à l'écrit, de le préparer, à une séparation d'avec ce qu'il énonce. J. Goody (1979 [1977], p. 250) rappelle qu'on a « face à l'écrit une attitude différente de celle qu'on a devant un énoncé oral ». L'activité de remue-ménages met en place – avant l'écrit, avant la possibilité de l'écrit, de donner à voir ce qui s'énonce comme séparé de soi – un jeu de représentation qu'organise l'écoute de l'autre : je parle et je vois s'écrire en l'autre qui m'écoute, ce que je dis, je peux le voir le reprendre et le reformuler. Ce n'est pas précis comme écriture, mais c'est déjà une séparation d'avec ce que je dis. Dans cet espace d'oralité s'activent les permissions de l'écrit : (se) représenter, (se) dire, (se) situer dans sa langue.

- 5 Dans cet article, nous interrogeons le lien oralité-scripturalité³ comme vecteur pour l'élève de la construction d'une posture de scripteur (Bucheton, 2006). Plus précisément, nous questionnons à la fois le « déclic » nécessaire, mais aussi le contexte pédagogique, susceptibles d'amener l'élève à se considérer comme scripteur légitime. Nous formulons l'hypothèse que l'alternance et l'enchevêtrement de pratiques d'oralité et de scripturalité favorisent le ré-investissement à l'écrit des connaissances manifestées lors des échanges à l'oral. Nous montrons également comment la pratique d'ateliers d'écriture favorisant des allers-retours entre oralité et scripturalité contribue, pour des élèves considérés comme défavorisés en raison d'un supposé déficit socio-culturel, à des changements de « postures scripturales » (Bucheton, 2006) propices au développement et aux renforcements des habiletés littéraires de ces élèves. Quelles que soient les méthodes d'animation⁴, les ateliers d'écriture semblent favoriser le passage à l'écriture, aident les participants à reprendre confiance en leurs compétences scripturales et incitent à la réécriture (Lafont-Terranova, 1999).
- 6 Ce texte a pour but de présenter et d'analyser les conditions, les manifestations et les limites de ces transformations. Après avoir posé les jalons théoriques qui guident notre réflexion et le dispositif en lui-même, nous nous focaliserons plus particulièrement sur les propos et les productions de deux élèves. Le rapport oralité/scripturalité et sa relation avec la notion de « postures d'écriture » constituera le fil rouge de notre discussion.

1. De la nécessité de refonder l'enseignement apprentissage de l'écriture en REP

- 7 Notre démarche s'inscrivant dans une approche socioconstructiviste et interactionniste des acquisitions langagières est centrée sur l'élève sujet et prend en compte « la part active et créative » du sujet (Frier, 2016) lors de son apprentissage, notamment dans un contexte social d'échanges et d'interactions productrices de sens. Le sujet est en mesure de créer des formes singulières de pensée et de savoir lorsqu'il est soutenu dans son effort par des personnes plus compétentes, qui font écho à ce qu'il tente de dire et/ou d'écrire ; ces dernières participant dans leurs efforts d'étayage au développement et à la découverte pour l'apprenant d'une voix susceptible de s'incarner à l'écrit. Les travaux récents dans le champ de la didactique de l'écrit (Bucheton, 2014) montrent la

voie pour repenser l'enseignement de l'écriture à l'école et au-delà. Le dispositif mis en place, dans un contexte pédagogique très difficile (présenté dans la deuxième partie de l'article), se fonde sur trois priorités inspirées de ces travaux : l'institution de l'élève « sujet scripteur », l'instauration d'un dialogue particulier mêlant oralité et scripturalité, l'établissement d'un contrat didactique spécifique.

1.1. Ouvrir la voie d'un autre rapport à l'écriture : un double mouvement entre distanciation et appropriation

- 8 Pour bien des élèves de la classe, la nécessité d'une séparation entre soi et les mots ne s'est pas imposée. Pour la plupart, la spécificité de la langue écrite en tant qu'« ailleurs » du langage, en tant que possibilité de lister, classer et agencer les items et les images de la pensée, n'a pas été mise à jour :

Et de fait, si l'on considère quelles différences l'écriture introduit dans la manière de se servir du langage et peut-être même directement dans les processus de connaissance [...], on est d'une manière générale en droit d'affirmer que l'écriture donne à la parole une forme permanente. Les mots ne sont plus des signaux auditifs évanescents mais des objets durables. [...] Et en même temps les énoncés, parce qu'ils sont matérialisés sous forme écrite, peuvent désormais être examinés, manipulés et réordonnés de façon très diverse. (Goody, 1979, p. 143)

- 9 C'est à cette reconnaissance que l'écriture ne viendrait pas annihiler l'oralité mais qu'elle permettrait d'entrer en relation avec le « dire » que l'atelier tente d'amener les élèves. S'absoudre de la dichotomie oral/écrit et créer une passerelle, utilisable dans les deux sens, qui permet à la fois de se confronter au dire (de l'assumer dans sa matérialité) et d'entrer dans un procédé d'appropriation de la langue. Se donner (soi) à lire.
- 10 Il s'agit donc de la nécessité de travailler ce passage entre oralité et scripturalité ouvrant la voie à une attitude plus distanciée, ou pour utiliser une autre notion très féconde, plus « réflexive » du langage.
- 11 Pour J.-C. Chabanne et D. Bucheton (2002), cette notion de réflexivité reste à définir et à discuter. Ils proposent une conception « qualitative » de la réflexivité perçue à la fois comme un outil de mise à distance de l'expérience du sujet, un outil de construction de l'espace intersubjectif, dans un espace cognitif et discursif commun, et un outil de construction identitaire.
- 12 Ainsi la construction d'un rapport plus distancié et plus réflexif au langage n'empêche pas – bien au contraire – la construction d'un rapport plus engagé et plus personnel à l'écrit. Pour la plupart des collégiens, et pas seulement en REP, l'écrit est lié au métier d'élève. C'est à l'école que s'apprend l'écriture et c'est l'école qui sanctionne, valide et assigne l'écrit à une notion de performance. L'individu est pris, dès les débuts dans l'idée que l'écrit est relatif à une aptitude à s'inscrire dans une norme souveraine aux règles génériques et savantes : ce que l'école transmet est l'injonction à entrer dans la forme que déterminent ces normes, au détriment d'une appropriation via l'élaboration d'un rapport personnel à l'écrit. Être un « soldat-scripteur » plutôt qu'un sujet-scripteur. C. Barré-de Miniac (2000, p. 116) précise que de nombreux élèves de collèges REP « utilisent le langage à des seules fins de réponses strictes et non distanciées aux questions qui leur sont posées ». En effet, nombre d'entre eux ont principalement été socialisés à travers un rapport oral au monde et peinent à pénétrer dans ce rapport

exclusivement scolaire à l'écrit. Dans une étude portant sur les pratiques d'écriture au collège, C. Frier (2016) met en évidence le décalage entre les dimensions de l'écrit les plus massivement investies en classe (écrit de normalisation et de rétention) au détriment des autres dimensions (écrit d'appropriation et de distanciation), beaucoup moins présentes et renvoyant la plupart du temps à des normes implicites non enseignées. Ce décalage nous semble constitutif d'un rapport purement scolaire à l'écriture et nous permet de mieux comprendre les « postures scolaires » décrites par D. Bucheton (2006, p. 32) dans lesquelles « le sujet-élève semble absent, non concerné d'un point de vue identitaire, [...] en extériorité ».

- 13 D'où la nécessité de restaurer (voire de faire émerger) un rapport à l'écrit défini par rapport au sujet, permettant d'accéder à un savoir de soi. Par ailleurs, on sait à quel point écriture et émotion sont profondément liées, même si l'émotion reste encore « un invité peu fréquentable en didactique » (Bucheton, 2014, p. 46).
- 14 On voit donc se dessiner un objectif complexe, au cœur des pratiques langagières de la classe, visant à travailler de concert distanciation réflexive et appropriation subjective, dans un va-et-vient permanent entre raison graphique et créativité scripturale (Frier, 2016, p. 205).

1.2. Instituer le sujet-scripteur en l'amenant à investir de nouvelles postures d'écriture

- 15 Avant même d'examiner le sens que donne un sujet aux activités d'écriture, encore faut-il prendre en compte l'apprenant-scripteur comme sujet de « langues-en-devenir ». Le considérer, mais surtout le reconnaître comme être pensant, apte à (ré)agir, à rêver, à imaginer et donc à écrire des textes qui (lui) parlent et parlent aux autres. Le reconnaître dans sa complexité, sa multiplicité et son envie de découvrir. Car « il s'agit moins d'apprendre à lire et à écrire pour être reconnu, que d'être reconnu, en tant que sujet, pour que naisse le désir d'apprendre » (*ibid.*, p. 14).
- 16 Or les élèves du collège sont loin de se sentir légitimes dans le domaine de l'écrit. Cette légitimation est donc entièrement à initier et à instituer dans la classe.
- 17 D'abord en considérant l'élève-sujet comme capable d'exercer son libre arbitre, de se construire dans et par l'expérience sociale que constitue le groupe classe. Le sujet humain se construit en s'appropriant des éléments langagiers constitutifs de son environnement, dans un double mouvement d'identification et de différenciation : il « assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme » (Laplanche & Pontalis, 1967).
- 18 Se construire en tant que sujet relève d'un processus complexe d'appropriation qui s'inscrit au cœur des pratiques langagières ordinaires, en particulier à l'écrit : « Un sujet incorpore et transforme des connaissances socialement élaborées au fur et à mesure qu'il forge son discours » (Vanhulle, 2005, p. 48).
- 19 Ce point de vue rejoint aussi celui de D. Bucheton (2014, p. 101) qui définit la notion de « postures d'écriture » comme des « schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée », ou encore comme « des instruments psycholangagiers qui permettent à l'élève de penser la tâche, c'est-à-dire de lui donner un contour et un

contenu, de saisir le problème posé, voire de le déplacer ; en même temps, elles servent à le résoudre » (*ibid*, p. 102).

- 20 Autrement dit, les postures d'écriture telles qu'elles sont définies ici, apparaissent comme des façons différenciées de s'engager dans la tâche d'écriture et de la négocier. La variété de ces postures est un atout puisqu'elle reflète une flexibilité de conduites langagières et permet de faire face à des situations d'écriture multiples. D. Bucheton distingue quatre types de postures :

- les postures scolaires (l'élève « fait pour faire »), qui peuvent être réalisées soit « en aveugle » soit de façon stratégique ;
- les postures premières qui renvoient au premier jet d'écriture, au « jaillissement de l'invention » (*ibid*, p. 104) ;
- les postures ludiques et créatives qui permettent à l'élève de faire de l'écriture un jeu, d'échapper aux normes, de détourner les tâches, de s'y engager personnellement ;
- les postures réflexives qui amènent l'élève « à revenir sur sa pensée ou son action » : « L'écriture se donne alors pour objet des contenus de pensée, des savoirs, des questions, des points de vue qu'elle analyse, questionne » (*ibid*, p. 106).

- 21 Aider l'élève à investir cette palette de postures différenciées et complémentaires permet de l'encourager à adopter une **posture auctoriale**, à se sentir autorisé à (se) dire dans l'espace de l'atelier :

Je suis certes un apprenant qui a encore un long chemin à parcourir pour parvenir à maîtriser langue et discours mais tout apprenant que je suis, je me positionne déjà comme un auteur, investi d'un projet d'effet sur le lecteur donc d'une *intention artistique*, libre de mes choix énonciatifs, narratifs et linguistiques, singulier dans mon écriture et dans ma sensibilité, et j'attends qu'on me reconnaisse et qu'on me lise comme tel. (Tauveron, 2007, p. 78)

- 22 L'atelier de création littéraire tel que nous le concevons ici devient alors un lieu de passage et le lieu d'un passage. Un lieu de passage en ce qu'il est éphémère et ponctuel, et le lieu d'un passage entre une écriture scolaire à une écriture d'expression personnelle, liée autant à l'intime qu'à la mise en forme de cet intime. Il s'agit de poésie au sens large du terme : l'émergence en soi d'une langue minoritaire à partir de la langue majoritaire. La saisie de ce mineur dépend donc d'une relation à la langue écrite. Le lieu où s'apprend cette langue écrite étant l'école, cette localisation détermine des tendances quant à la perception des fonctions de l'écriture (Frier, 2016, p. 123-124) : l'écriture liée au « métier d'élève », inséparable de l'environnement scolaire ; l'écriture en tant que base d'une certaine forme de savoir ; l'écriture en tant que gage de réussite sociale. L'enjeu cognitif de l'écriture n'étant que très minoritairement perçu par les élèves. Il s'agit alors de (re)trouver le jaillissement des postures premières :

Ces postures sont importantes, car elles sont une façon d'ouvrir la porte pour entrer dans le monde du savoir. Elles sont le lieu où se manifestent les affects, qui servent d'intuition, de système d'accrochage pour la mise en activité, de première forme de compréhension. Par elles s'opèrent des passages entre l'expérience privée et le monde des textes de l'école. (Bucheton, 2006, p. 33-34)

- 23 L'investissement de ces postures premières, révélatrices du plaisir à être en classe, aide l'élève à sortir de ses postures scolaires ou de rejet, à prendre le chemin d'une posture plus engagée, porteuse d'une parole personnelle. Ce changement est accompagné par une médiation qui instaure un nouveau contrat pédagogique.

1.3. Instauration d'un nouveau contrat didactique dans le cadre d'une médiation à l'écrit passant par la parole

- 24 Dans les classes rencontrées au cours de nos ateliers, force est de constater que beaucoup d'élèves arrivent au secondaire avec des bases vacillantes. Le rapport à l'écrit est incertain, et il peut se comparer à ce qui se passe lorsqu'on apprend une langue : il y a l'apprentissage basique qui permet de manipuler des objectifs de communication premiers, puis l'appropriation du « génie de la langue » qui permet d'atteindre une expression profonde. Beaucoup d'élèves en sont à la première phase et ne peuvent considérer l'écrit comme un moyen d'expression de leurs ressentis. La compétence crée le désir.
- 25 La première vocation de l'atelier d'écriture, tel que nous l'envisageons, est sans doute de faire parler différemment le « gardien de la porte », et de placer en introduction de la pratique l'idée que la porte est bel et bien ouverte, pour chacun, et de valoriser en premier lieu le désir, pour aller vers la compétence. Par conséquent, le rôle de l'animateur serait-il celui de gardien de la porte, de passeur ?
- 26 Nous endossons en effet le rôle de passeurs/médiateurs, naviguant entre oral et écrit, pour accueillir la parole de l'enfant comme déclencheur futur d'une expression singulière à l'écrit. Autrement dit, à l'instar de C. Riat (2018), nous mettons en place une médiation à l'écrit qui envisage la production écrite comme un « savoir partagé » avec l'enseignant. L'objet de cette médiation relève de la transformation du langage oral en langage écrit :
- Ainsi, lorsque l'enseignant autorise l'élève à habiter une posture de scripteur [...], et qu'ils interagissent à ce sujet, cela implique un partage de responsabilité à propos de l'objet de savoir travaillé, nous l'avons nommé « savoir partagé » (*ibid.*, p. 19).
- 27 Cependant, nous avons conscience d'être les objets d'une double perception de la part des élèves : à la fois affiliés au corps enseignant (l'atelier ne bouleverse pas en apparence les codes du cours ; nous sommes des adultes debout face aux élèves assis, nous écrivons au tableau, l'atelier est pris dans le même espace-temps que le cours, etc.) ; et porteurs d'une transgression de ces codes (nous communiquons d'emblée aux élèves par exemple que l'orthographe et la grammaire ne seront pas des critères d'évaluation de leurs écrits, qu'il ne s'agira pas de rentrer dans un cadre d'écriture formaté). Il est ici question de postures (des leurs et des nôtres) qui travaillent à l'utilisation et à la maintenance d'un outil de première nécessité : le dialogue (et donc la négociation) relatifs à la tâche à accomplir. Dialogue qui à son tour permet de circuler sur les deux axes définis par D. Bucheton et Y. Soulé (2009, p. 5), à savoir : « rendre compte de l'évolution des significations partagées et théoriser les imprévus ».
- 28 Le dialogue (l'oralité qui en est le véhicule) porte en filigrane – et réactualise au cours de la séance – le signe de l'investissement de chacun : *je suis là, tu es là, nous cherchons quelque chose ensemble mais c'est toi qui va trouver* sont les termes simples d'un sous-texte qui circule sous le couvert du remue-méninge, de la proposition d'écriture et de l'accompagnement individualisé au cours du temps d'écriture. L'oralité est ici le soufflet (la voix, qu'est-ce d'autre que le souffle ?) qui attise le feu fragile de l'investissement que l'atelier allume en son centre, autour duquel nous nous tenons assemblés. Soufflet qui bat le rappel de réalités premières : ce feu n'est pas donné, il ne brûle pas de toute éternité, il est essentiel de le maintenir, de l'alimenter, sinon il s'éteindra et les ténèbres reprendront le dessus. Le maintien de cette dynamique par

l'oralité est le lieu d'ajustements permanents et d'un apprentissage réciproque, qu'il s'agit de penser comme événement c'est-à-dire « l'imprévu comme une des sources même de la dynamique du sens se construisant. Une dynamique qui naît de l'inter-élaboration, évolution des significations entre les acteurs et les objets manipulés » (ibid, p. 32).

- 29 En effet, l'oralité est la scène première de l'imprévu : impossible de prévoir ce qui va se dire, et comment ces dires vont co-construire le cheminement vers l'écriture. Les espaces d'oralité de l'atelier sont comme un entraînement collectif à l'émergence des imprévus dans la solitude à venir du temps d'écriture ; une manière douce d'éprouver sa singularité.

2. Contexte et déroulé des ateliers

- 30 Les ateliers d'écriture ont été animés en 2017-2018 au Collège Henri-Barnier, établissement classé en REP dans une Zone de Sécurité Prioritaire (ZSP), se situant dans les quartiers nord de Marseille au cœur des cités *La Castellane* et *La Bricarde*. Ces dernières sont caractérisées par des problèmes exacerbés : habitat dégradé, taux de chômage important, précarité, familles en difficulté face à des jeunes s'inscrivant dans des conduites à risques et répondant à des modèles de socialisation négative. Précisons que le va-et-vient des dealers et des guetteurs autour du collège et dans les cités s'inscrit dans le paysage quotidien des élèves. Libérer la parole dans ce contexte est d'autant plus difficile.
- 31 Le projet a concerné 22 élèves⁵ d'une classe de 6^{ème}, caractérisée par une grande hétérogénéité en termes de compétences en littératie. Sans vouloir essentialiser le profil des élèves, il est important de mentionner que la plupart d'entre eux ont grandi dans le quartier, de familles issues de l'immigration pratiquant d'autres langues que la langue française à la maison (arabe, comorien, entre autres). Pour la grande majorité des élèves, l'usage volubile et délié de la langue française s'est construit principalement dans des situations et contextes favorisant l'oral, accompagné de peu de pratiques littéraciques en famille, sinon celle de texto et snapchat, comme indiqué par les élèves en première séance. Quant à la langue écrite, nous avons constaté des dysfonctionnements multiples en orthographe, conjugaisons, morphosyntaxe et syntaxe pour quasi l'ensemble des élèves.
- 32 **Déroulé d'une séance⁶** : notre pratique combine des temps d'oralité et d'écriture de la manière suivante : l'atelier démarre avec un temps de remue-méninges à partir du thème de la séance, permettant aux élèves de s'engager à l'oral dans la réflexion, la construction de savoirs, la formulation et le partage de connaissances. Les élèves sont capables d'évaluer des énoncés, d'y répondre, de mettre en exergue leurs « déjà-là ». En d'autres termes, ils sont en mesure de faire émerger leurs connaissances empiriques de la langue. Puis, l'atelier continue avec une proposition d'écriture basée sur des textes littéraires et/ou d'une performance orale de la part des animateurs. Nous évoquons le terme « proposition d'écriture », et non pas « consigne », à l'instar de G. Deleuze (1993, p. 11) qui rappelle qu'« écrire n'est certainement pas imposer une forme (d'expression) à une matière vécue [...], mais trouver la zone de voisinage ». Les élèves écrivent ensuite, seuls ou à plusieurs. Durant ce temps d'écriture, la plupart d'entre eux sollicitent les animateurs pour un éclairage, une aide (« comment je commence ? »), un

tremplin ou encore pour être encouragés, comme nous le verrons plus tard dans l'analyse. Enfin, ils lisent leur texte à haute voix à la classe.

33 Voici le contenu détaillé des ateliers 4 et 7, essentiel à l'analyse des données :

34 **Séance 4 - habiter un lieu/être habité par un lieu** : la séance a débuté avec une discussion d'après la question écrite au tableau « ça veut dire quoi habiter un lieu/être habité par un lieu ? ». Les élèves répondent, lèvent la main, leurs corps sont éveillés, ils ont tous quelque chose à dire. Après une vingtaine de minutes de discussion, nous distribuons et faisons lire le document avec colonnes ABC (voir annexe 1) dans lequel on trouve un extrait de G. Perec dans *Espèces d'espaces* (colonne A), une liste de vocabulaire fournie par la professeure d'histoire-géographie (colonne B) et un extrait de texte d'A. Gellé dans *Aucun silence, bien sûr* (colonne C). Trois points de vue sont ainsi apportés : G. Perec écrit l'habitat à partir de sa localisation spatiale, la liste de vocabulaire fait référence à des notions étudiées en classe de géographie en lien avec la thématique « habiter la ville » et A. Gellé convoque l'habitat comme un lieu d'écriture. Nous insistons sur le fait qu'il y a possibilité de lire le document ABC en lignes horizontale, verticale et diagonale.

Proposition 1 « Je me situe dans l'espace » :

Écrire son espace à soi en forme de zoom comme G. Perec, en donnant les lieux qui manquent (le nom de mon immeuble, le nom de la cité dans laquelle j'habite, le nom de mon quartier, la localisation de mon quartier dans la ville, le nom de ma ville de ma région, etc.)

Proposition 2 « J'habite un lieu » :

Écrire « j'habite un lieu » ou « le lieu que j'habite » en utilisant la trame ci-dessous. Prendre et insérer dans son texte des nouveaux mots pris sur la feuille de documents, même si on n'est pas complètement sûr du sens, mais parce qu'on aime le son du mot.

J'habite...
Je demeure...
Ce que j'aime du lieu que j'habite...
Ce que je voudrais changer...
Pour moi...
Pour ma famille...
Parce que...
Ce qui est important pour moi...

Proposition 3 « Le lieu que ma famille habitait avant d'habiter ici » (pour les élèves qui auraient fini les propositions 1 et 2) :

Où habitaient mes parents ou mes grands-parents quand ils avaient mon âge ? Écrivez ce que vous savez et ne savez pas. Soyez précis. Dites s'il s'agissait de la ville ou de la campagne en France ou ailleurs, avec peut-être une autre langue à la maison. Écrivez un événement qui s'est passé quand ils avaient votre âge. Écrire les pensées, les sensations, les espaces, les lieux. Écrire au JE. Forme libre.

35 **Séance 7 - Le récit** (étapes 1 et 2) : la séance a démarré avec la question « un récit c'est quoi ? ». Pour ouvrir ce temps d'oralité, nous mettons en partage l'étymologie du mot récit, sa filiation avec le verbe *kineîn* qui signifiait *mouvoir*. Cet apport fait jaillir de l'inédit dans le sens du mot et les élèves y sont sensibles : écrire un récit, c'est générer du mouvement, mettre en mouvement des personnages au sein d'une situation. Ce genre d'échange, en créant de la surprise dans le sens commun, nous semble propice à la levée de certains préjugés qui freinent le passage à l'écrit : écrire n'est pas un acte « immobile », purement cérébral ; il s'agit bien de mouvement, donc de corps, d'implication du corps. Cette notion constitue une nouvelle ressource. Suite à la discussion, nous lisons le premier chapitre de *La rivière à l'envers* de J.-C. Mourlevat qui présente le personnage principal, son environnement, ses actions et sa problématique. Puis, les élèves déterminent ensemble à l'oral des ingrédients du récit.

36 Écriture d'une première partie du récit, à partir du plan distribué :

I. le personnage principal et son environnement : 1. Son lieu d'habitation - 2. Sa description physique - 3. Son caractère - 4. Sa vie quotidienne.

II. Un événement : décrire ce qui se passe - 1. Pourquoi part-il ? - 2. Ça lui fait quoi de partir ? - 3. La préparation du départ - 4. Le moment du départ.

3. Méthodologie

37 Notre corpus est composé des textes écrits par les élèves au cours des dix séances d'écriture, soit 22 carnets d'une douzaine de pages scannés à la fin du projet. Nous avons enregistré les séances d'écriture et procédé à la transcription⁷ des interactions entre animateurs et élèves, ou entre élèves pendant les discussions et pendant les temps d'écriture quand l'enregistrement le permettait. Nous avons également examiné les notes de terrain des animateurs suite à chaque atelier.

38 Inspirés de la démarche ethnographique en classe de langue (Camba-Giné, 2003), nous avons analysé les données enregistrées et transcrites en cherchant des tours de parole dans lesquels les élèves expriment *quelque chose* que l'on retrouverait dans/à travers leurs textes. Ce *quelque chose*, bien imprécis de prime abord, pourrait se définir comme une trace d'oralité qui effleure le texte. Elle peut être la réponse à une sollicitation, un détail évoqué par rapport au texte écrit, des occurrences verbales lorsque les enfants prennent une posture engagée (Frier, 2016), y compris celle réflexive par rapport à leur texte ou à l'atelier.

39 Deux élèves actifs à l'oral ont retenu notre attention, sans être toutefois considérés comme de « bons » élèves à l'écrit : A1 est issue d'une famille maghrébine, vive à l'oral, méfiante initialement envers le projet d'écriture ; A2 vient d'une famille gitane, extraverti, très engagé dans l'atelier. Nous avons pu constater un déplacement de posture entre les ateliers. La contribution orale d'autres élèves (A3, A4, etc.) fait également partie de l'analyse, lorsque leur participation opère à la co-construction des savoirs, notamment quand A1 ou A2 en font partie. Par ailleurs, nous indiquons les tours de parole de l'animateur (FC) et de l'animatrice (NM).

- 40 L'analyse porte sur les séances 4 et 7 décrites plus haut et la séance finale (12) de bilan sur les écrits et l'atelier⁸. Notons que cette séance suit la restitution orale publique au sein du collège durant laquelle A2 a lu son texte et A1 participé à la lecture du texte d'un autre élève.
- 41 Lors de l'étude des interactions, nous procédons à une analyse linguistique, sémantique et interactionnelle, en récoltant la voix des élèves à partir du sens qu'ils tentent de donner et de communiquer aux autres, en lien avec leurs textes écrits.

4. Analyse des données

4.1. Les règles du jeu du nouveau contrat didactique

- 42 Durant ce projet, nous instaurons, collectivement, un nouveau contrat didactique dont la lecture *in extenso* avant de procéder ne serait pas possible : un contrat-chemin, dont les clauses se révèlent, pour les deux parties en présence (les élèves et nous) au fur à mesure de notre lecture/déchiffrement commun des engagements qu'il recèle.

4.1.1. L'élève impliqué dans l'écriture

- 43 Dans l'atelier 4, lors de la proposition d'écriture 2 présentée ci-dessus, les élèves sont incités à utiliser une trame à compléter. Après l'avoir lue à haute voix, NM pose la question : « qu'est-ce que vous remarquez de cette trame ? ». Elle cherche à faire expliciter aux élèves qu'il s'agit de débuts de phrases à la première personne, que les phrases sont incomplètes et qu'il s'agit pour eux de les finir dans l'écriture.
- 44 Or, la quasi-totalité des élèves n'a pas saisi la question de syntaxe et exprime tout autre chose :
- 43:15 - A5 : c'est nouveau
 43:17 - A3 : c'est nous
 43:28 - A1 : ah je sais c'est à nous d(e) dire qu'est-ce qu'on VEUT
 43:43 - A4 : on nous demande notre avis qu'est-ce qu'on pense : de notre foyer (AE4 enreg)
- 45 Les élèves manifestent la nouveauté du contrat didactique (« c'est nouveau ») et dans cette nouveauté, ils s'identifient comme acteurs au cœur de l'écriture (« c'est nous »). Ils saisissent qu'on leur demande d'être engagés dans leur réflexion sur le quartier (« ah je sais c'est à nous d(e) dire qu'est-ce qu'on VEUT »). Ils réalisent que le fruit de cette réflexion ne sera pas sanctionné par un cadre préétabli (« qu'est-ce qu'on VEUT ») et qu'il leur sera possible d'évoquer leur lieu de vie selon leur propre vision. C'est le constat d'une émancipation non seulement vis à vis d'une norme d'expression à laquelle il faudrait se soumettre mais aussi vis à vis du « tabou » qui bride la relation à ce quartier stigmatisé et à ce qui s'y passe. Une des phrases à compléter de la proposition contenait une incitation à la fiction (ce que je voudrais changer), en même temps qu'elle faisait appel, en creux, à l'expression d'un savoir sur le quartier. Dans la réponse de A4, on entend via le pronom personnel et la répétition du « notre » la formulation et l'anticipation d'une permission à la fois collective et individuelle (« nous » contient « je »), d'exprimer un « avis », une vue comme extérieure sur ce lieu de vie partagé, qui les contient, donc une possibilité de s'extraire tout en pénétrant plus avant dans leur vision du quartier. Formulation orale d'une permission que va donner l'écriture. En d'autres termes, les élèves cheminent vers le constat que l'atelier

d'écriture implique un investissement personnel ou dit autrement que l'écriture ne provient de nulle autre part que de soi-même.

4.1.2. L'animateur en tant que médiateur

- 46 Durant l'atelier 4, un élève fait lire son premier jet à l'animateur. Le tour de parole suivant exemplifie les tenants du nouveau contrat didactique puisque l'animateur incite l'élève, détenteur de savoirs, à prendre une posture engagée :

1:12:05 - FC : qu'est-ce que t'AIMES dans le lieu où tu habites CE QUE tu aimes on te demande pas est-ce que tu aimes La Castellane (...) ? quelles sont les caractéristiques les éléments les choses précises que tu AIMES dans ce quartier ? c'est ÇA . qu'il faut que tu écrives . (...) y a forcément . un petit truc . que tu veux changer je suis sûr dans le fond de ta tête dans le fond de ton cœur . y a forcément les choses ne sont pas parfaites les choses ne sont pas idéales y a forcément quelque chose que tu voudrais A-ME-LIO-RER dans ce QUARTIER (...) je sais PAS c'est TOI qui habites le quartier c'est pas MOI donc (...) essaie de donner quelque chose qui soit personnel essaie pas essaie pas de me faire une réponse JE ne répondrai pas à ta question ESSAIE pas de me faire une réponse qui me fasse plaisir essaie de faire quelque chose qui vienne de TOI . donc tu me reprends tout ça . (...) et tu me refais ça non non tu le déchires pas non ça c'est comme un brouillon c'est très bien y a des choses intéressantes là-d'dans . arrête de te concentrer sur les mauvaises choses . concentre-toi sur les choses importantes . et tu repars et tu essaies vraiment de trouver un truc PERSO (AE4enreg).

- 47 L'une des fonctions de l'animateur est de clarifier le nouveau contrat didactique : il s'agit pour les élèves de porter une voix personnelle. On entendra la répétition du pronom personnel de la deuxième personne sujet et complément (« tu »/« on te demande ») ainsi que le pronom tonique (« c'est TOI qui habite le quartier ») convoquant l'engagement et l'investissement de l'élève.
- 48 On entendra également l'insistance portée sur la capacité réflexive de l'élève (« quelles sont les caractéristiques les éléments les choses précises que tu AIMES dans ce quartier ? »). Les élèves sont considérés comme aptes à réfléchir sur eux-mêmes, tout comme sur le quartier où ils habitent et à prendre du recul par rapport à un élément du quotidien (le quartier) sans se rendre compte qu'ils sont dépositaires d'une connaissance. L'animateur insiste sur une réponse complexe (« y a forcément . un petit truc . que tu veux changer »/« les choses ne sont pas parfaites les choses ne sont pas idéales y a forcément quelque chose que tu voudrais A-ME-LIO-RER dans ce QUARTIER ») en incitant l'élève à avoir un regard critique sur les choses non figées. Ainsi il transmet l'idée que les situations ne sont pas déterminées et peuvent être transformées.
- 49 Cette proposition convoque également quelque chose de l'intime (« y a forcément . un petit truc . que tu veux changer je suis sûr dans le fond de ta tête dans le fond de ton cœur »). L'animateur rappelle à l'élève que ce dernier est détenteur de savoir (« je sais PAS ! je sais PAS c'est TOI qui habite le quartier c'est pas MOI ») et que, phénomène certainement troublant pour l'élève, ce savoir ne répond pas à une consigne scolaire : il s'agit de déplacer le curseur. On ne répond ni pour faire plaisir à l'enseignant, ni pour obtenir une note, mais pour extraire de soi une connaissance parce qu'on en est détenteur (« essaie de donner quelque chose qui soit personnel essaie pas essaie pas de me faire une réponse JE ne répondrai pas à ta question ESSAIE pas de me faire une réponse qui me fasse plaisir essaie de faire quelque chose qui vienne de TOI »).

- 50 Par ailleurs, dans le nouveau contrat didactique, on parle aussi de réécriture (« donc tu me reprends tout ça . [...] et tu me refais ça non non tu le déchires pas non ça c'est comme un brouillon c'est très bien y a des choses intéressantes là-d'dans »). Un brouillon n'est pas un raté mais une avancée vers un texte. Et pour y arriver, il faut s'en donner les moyens (« arrête de te concentrer sur les mauvaises choses . concentre-toi sur les choses importantes »).
- 51 Ce tour de parole complexe caractérisé par sa longueur est truffé de conseils et de réflexion. Il s'agit d'une prise de parole orale servant à stimuler l'écrit en clarifiant le nouveau contrat didactique. On y retrouve des ingrédients nécessaires à l'avènement de l'écrit dans l'atelier de création littéraire : accentuer la capacité à réfléchir des élèves, rappeler le « déjà-là » de l'élève, donner l'autorisation à l'écriture personnelle. Non seulement il structure le contrat, mais il est aussi le lieu où l'on aborde le métalangage en parlant d'écriture et de réécriture.

4.2. Le « je » dans le texte : passer de l'impersonnel au personnel

- 52 Dans cette section, nous analysons comment l'interaction orale entre FC et A1 lors d'un temps d'écriture de l'atelier 4 (proposition 2), encourage A1 à réécrire un texte et à le compléter. Voici l'échange qui suit la lecture du texte par le formateur :
- 1:13:52 - FC : il est chouette ton texte xxx quand tu dis ce que je voudrais c'est c'est devenir une fille gentille c'est quoi le rapport avec le quartier ?
 A1 : xxx il est chaud !
 FC : Ah alors ça il faut que tu l'écrives parce que tout seul comme ça j'peux pas le deviner c'est ça qu'il faut écrire tu vois ? d'accord je voudrais changer et devenir une fille gentille [...] et tu finis la liste tu vas trouver d'accord (xxx) et essaie de faire le RApport avec le lieu avec le quartier (AE4enreg).
- 53 Suite à la demande d'A1, FC lit un texte en chantier et émet une évaluation positive (« il est chouette ton texte »). Il pratique la fonction d'étayage en demandant des explications supplémentaires (« quand tu dis ce que je voudrais c'est c'est devenir une fille gentille c'est quoi le rapport avec le quartier ? »). La réponse d'A1 ne se fait pas attendre : xxx il est chaud ! Le troisième pronom personnel « il » fait référence au quartier, l'un des quartiers de Marseille connu pour être le lieu d'activité de nombreux gangs. Elle fournit une réponse correspondant à ce que les animateurs attendent, soit un regard critique sur le quartier formulé par l'apprenant détenteur de connaissances. La réponse d'A1 permet alors à l'animateur de l'encourager à écrire ce qu'elle énonce (« Ah alors ça il faut que tu l'écrives parce que tout seul comme ça j'peux pas le deviner »). L'énoncé oral permet à A1 de manifester clairement sa pensée à propos du quartier, mais aussi à l'animateur de valider qu'elle peut transformer son oralité en mots écrits. Le pouvoir de l'écrit est celui de transformer de la pensée ou de l'oralité en signes écrits afin que le lecteur puisse saisir la pensée de l'écrivain. Puis, une fois la pensée oralisée et validée, l'animateur encourage l'élève à finir (« tu finis la liste tu vas trouver d'accord »), tout en restant proche de la proposition d'écriture (« et essaie de faire le RApport avec le lieu avec le quartier »).
- 54 En d'autres termes, nous pouvons analyser l'extrait de la façon suivante :
- Scripturalité** : Lecture du texte de l'apprenant par l'animateur : le texte trouve lecteur.
- Oralité** : La fonction d'étayage à l'oral permet d'approfondir la pensée et d'améliorer un texte.

Oralité : La réponse de l'élève à l'oral sert de passerelle à l'écrit.

Scripturalité : L'élève transforme l'oral en écrit et complète son texte.

- 55 Suite à l'échange entre FC et A1, le fragment dont il est question durant l'interaction orale devient dans le texte :

« Ce que je voudrais changer c'est devenir une fille gentil parce qu'il son méchant au quartier » (texte de A1 non-corrigé)

- 56 Dans le texte, l'oralité à propos du quartier (« il est chaud ! ») s'est transformée en « il[s] son[t] méchant[s] au quartier ». Finir sa phrase en lien avec le quartier a abouti à faire une comparaison entre ce que A1 souhaite pour elle-même et la perception qu'elle a des dealers et guetteurs qu'elle croise tous les jours. On notera particulièrement le procédé métonymique utilisé, soit le passage de l'impersonnel du quartier (« il est chaud ») à l'apparition de l'autre que soi (« il[s] son[t] méchant[s] au quartier ») et par conséquent à la possibilité de se projeter autrement. L'écriture aura permis à A1 de passer d'une tournure impersonnelle à une tournure personnelle, d'utiliser le pronom personnel « je », de partager des émotions, d'oser dire des choses sur soi, tout comme des choses difficiles sur le quartier. En d'autres termes, l'échange oral avec l'animateur l'aura encouragée à finir son texte, mais surtout à procéder à une forme de transformation dans le sens où elle a pu assimiler un attribut de l'autre et de s'en distancier (Laplanche & Pontalis, 1967). A1, durant la séance finale, a choisi d'intituler son texte *Là où j'ai construit ma vie* et de le publier dans le recueil de textes final *Le guetteur de poèmes*. Elle assume entièrement sa posture d'auteur qui fait des choix, se positionne et se rêve dans un futur.

4.3. Autonomisation

- 57 L'écriture en atelier invite également les élèves à de nouvelles formes d'autonomie que nous examinons à travers l'écriture d'A2 et la posture affirmée d'A1.

4.3.1. A2 - écriture d'un récit et récit d'une écriture

- 58 Dans cette section, nous analysons le processus d'écriture d'un récit d'A2 qui a transformé sa posture de scripteur, à travers trois ateliers.

- 59 Pendant l'atelier 4 (proposition 3), A2 a écrit le texte suivant (non corrigé) :

Quand mon père avait mon âge, il s'entraîner comme un dieu aux foot il voulait être très connu, mon père était très fort au foot, il m'a raconter qu'il avait marquer 3 but de la tête, d'un coup de front et en aile de pigeon. Le jour la, mon père était l'homme du match. Quelque mois plus tard mon père s'est casse la cheville au foot, depuis il ne joue pas trop souvent.

- 60 Lors de la lecture des textes à haute voix devant la classe, A2 a demandé à ce que le texte soit lu par FC. De la part de cet élève toujours volontaire pour lire ses productions, on pourrait voir dans cette demande le désir de prendre du recul sur son écrit qui met en jeu un geste biographique vis à vis d'un intime. La lecture s'opère et est suivi d'un silence remarquable et rare en fin de séance. A2 s'est ici livré à un geste de retranscription d'un récit transmis oralement par son père (« il m'a raconter »). Le fragment est donc dépositaire de brice d'une mémoire familiale dont l'enfant est réceptacle. Transmission orale donc, qui trouve par le geste de l'écrit une mise en forme qui l'archive. Notons que peu d'élèves se sont aventurés dans cette proposition

d'écriture (pour la plupart par manque de temps). Cependant, ce texte est important pour notre étude car il sera l'objet d'un malentendu en séance 7.

- 61 Avant de passer à la séance 7, notons toutefois que les lectures des textes de la séance 4 ont été accompagnées par celle d'une des parents d'élèves ayant participé aux ateliers. Celle-ci a lu deux textes à la classe, l'un caractérisés par la présence d'éléments biographiques et l'autre par l'entrée dans la fiction (« j'habite dans un jardin secret »). La lecture s'est faite dans un silence profond et inhabituel de la part des élèves, suivi de commentaires (« c'est beau ! »). Lorsque les animateurs ont attiré l'attention sur les ingrédients du deuxième texte, de nombreux enfants répondent unanimement « l'imaginaire ».

- 62 NM écrit dans une note de terrain suite à l'atelier :

Je ne sais pas ce qui s'est passé pour A2, mais il semblerait que le texte de F (la mère d'élève) a soulevé un possible nouveau pour lui. Il a exprimé une surprise étonnante face au texte, en ouvrant les yeux tout ronds, en s'agitant sur sa chaise, en se répétant plusieurs fois « l'imaginaire », comme si l'utilisation de la fiction ne l'avait pas effleuré jusqu'à présent, mais surtout la possibilité d'écrire une fiction à partir d'un élément biographique. (AE4ndtNM)

- 63 Puis, suite à l'atelier 7, FC écrit :

J'ai lu la production de A2 en toute fin de séance, sur le fil du rasoir, juste avant la sonnerie. Surprise : il semble qu'il soit passé à côté de la proposition d'écriture. Au lieu d'un récit fictif, il écrit la biographie d'un footballeur connu, Messi, dont la carrière est menacée par un accident. A2 s'est investi à 200 % dans cette biographie. Mais le plan n'est pas suivi. Je ne suis pas passé près de A2 pendant l'écriture, parce que j'ai misé sur son autonomie. Mais c'est raté. J'enrage d'avoir raté le coche. Je valorise l'écrit, mais je fais remarquer à A2 que le texte ne correspond pas au parcours proposé. Il est déçu, vexé et semble vouloir entrer dans un processus de justification, mais les mots ne viennent pas. La sonnerie retentit. Dans l'urgence et le chaos de cette sortie de classe, nous entrons dans une négociation. Pour réparer sans trop le décevoir (parce qu'il est très fier de ce texte ça s'est senti pendant la lecture), je lui propose de faire bifurquer le récit après le moment de l'accident, de faire entrer le personnage dans la quête d'un changement, et aussi de changer le nom des personnages. La semaine suivante, A2 a tenu l'engagement : il a transformé son récit et lui a trouvé un dénouement inattendu (qui marque pour nous clairement la rupture d'avec le biographique) : l'accident et l'interruption de sa carrière permettent au footballeur de changer de métier et de devenir ambulancier, « car il aime sauver des gens ». (AE7ndtFC)

- 64 En relisant les données, on constate que le fragment de vie du père d'A2 a été remis en jeu dans les deux épreuves du récit fictif. La première version répare l'interruption de carrière en se servant du parcours de Messi, la deuxième version la répare tout autant, d'une autre manière (le personnage trouve son épanouissement en renonçant à sa carrière). Ce lien permettrait d'expliquer la difficulté de A2 à formuler des justifications lors de la décevante livraison de son premier récit. Pour lui, le geste de fabrication d'une fiction avait été réalisé via le transfert d'une biographie à une autre. Transfert méticuleux et accompli avec un souci d'exactitude, et dans un grand investissement. C'est sans doute l'intensité de cet investissement, et le fait de prendre conscience que son parti pris d'écriture n'est pas « lisible » pour les animateurs, qui lui ont « ôté la voix ». Dans son second geste, il montre qu'il est en mesure de répondre à la réécriture induite lors des retours à l'oral sur son premier texte et d'entrer dans un tissage relativement savant qui combine les écrits précédents.

- 65 La note de terrain révèle un autre aspect : depuis le début des ateliers, A2 est très présent, il répond à toutes les inductions et le passage à l'écrit après le temps de remue-ménages (auquel il participe activement) n'est pas un problème. Ce jour-là, les animateurs se sont consacrés aux élèves en difficulté, et A2 a voyagé seul dans son entreprise d'écriture. Son texte est long et détaillé. La mise à jour de cette matière l'a abstrait des limites et des jalons du plan écrit. On peut donc analyser son geste vis à vis du manque de dialogue oral pendant le temps d'écriture : A2 a agi en l'absence de cet accompagnement, en totale autonomie. À la sortie de ce temps d'immersion, et après une lecture à voix haute très investie, il est dans l'étonnement de notre incompréhension.
- 66 Lors de la séance 12 de bilan faisant suite à la lecture publique d'une sélection de textes issus de l'atelier, les élèves sont interrogés sur leur ressenti vis à vis de la lecture publique et sur le déroulé de l'atelier en général. A2 intervient à de nombreuses reprises :
- 00:04:13 : j'aurais dû mettre un dialogue dans mon texte xxx j'étais tout seul (AE12enreg)
- 67 A2 a lu son texte seul sur scène alors que les autres élèves l'ont lu à plusieurs car la plupart avaient inséré un dialogue à plusieurs voix (et pour l'un d'entre eux, à plusieurs narrateurs). Il affirme son geste d'écriture en faisant un retour critique et évaluateur (capacité à comparer) sur son texte après avoir entendu celui des autres, mais également sa capacité à vouloir l'améliorer.
- 00:14:14 : j'ai- j'aime bien écrire du coup c'est c'est un loisir de plus . on a des informations des autres textes par vos textes votre texte xxx du coup on s'amuse (AE12enreg).
- 68 Par son commentaire, il exprime le plaisir retrouvé de l'écriture mais aussi sa compréhension du processus de l'atelier, notamment en saisissant la notion d'intertextualité. Dans sa formulation, coexistent le « moi » et « les autres », c'est la textualité qui est le théâtre de cette coexistence.
- 00:16:14 : on a fait des inventions [...] ça peut être réaliste (AE12enreg).
- 69 Il exprime une dualité ressource du geste d'écrire, entre les fabrications de l'imaginaire et le recours à la réalité, qu'il a largement éprouvée lors de la réécriture de son récit.
- 00:23:00 : je remercie le public parce que le public ils auraient pu manquer de respect et dire c'est nul . j'étais tout seul moi encore pire [...] mais le public était content il faisait OUAIS : (en tapant dans les mains) . alors Noëlle vous vous étiez au bord des larmes (RIRE de toute la classe) (AE12enreg)
- 70 Il est en mesure d'explicitier son expérience de lecture publique, de mesurer l'importance de la lecture en public en constatant qu'un texte peut trouver lecteurs/auditeurs, tout comme susciter l'émotion de l'intervenante.
- 71 À la question de ce qu'on peut améliorer dans l'atelier d'écriture, A2 répond :
- 00:27:13 : améliorer les textes avoir des euh péripéties (AE12enreg)
- 72 Ici s'entend la voix de l'expert : il a passé l'épreuve de la réécriture en portant un regard critique sur son texte et surtout en ayant entendu le texte des autres élèves, il constate la possibilité d'ajout et de modification d'un premier jet. Puis, juste avant de se tourner vers un temps d'écriture, A2 pose une question à NM :
- 00:39:27 : c'est quoi pour vous écrire ?

NM : c'est pour exprimer ce qui se passe en moi c'est pour entendre ma voix
entendre c(e) que j'ai à dire entendre les mots la sonorité des mots . plein de choses

. c'est pour entendre l'intérieur aussi

A2 : ça va (AE12enreg)

73 La question posée sérieusement n'a aucune intention de provocation ou de jeu. A2, entré dans le cercle des écrivains, ayant été entendu sur scène, interpelle l'adulte pour entendre un autre point de vue. La réponse de l'animatrice montre en creux qu'il est maintenant possible de partager avec A2 un point de vue exigeant sur ce qu'est pour soi l'écriture. Le questionnement d'A2 révèle aussi l'atelier comme un espace où l'enfant peut retourner une question à l'adulte, non pas pour tester une limite, mais pour échanger sur des questions profondes de sens.

74 A2 a été, dès les premières séances, un des élèves moteurs de l'atelier. Sa capacité à entrer en dialogue avec les animateurs, à questionner les propositions d'écriture pendant les temps de réflexion collective a eu des répercussions directes sur sa production écrite. Cette implication l'a conduit à l'autonomisation, et celle-ci a généré une rupture du dialogue avec les animateurs. De plus, elle l'a confronté non seulement à la solitude du créateur mais aussi à la nécessité de justifier son processus. Il n'a pas pu trouver, sur le moment, le chemin de cette parole. Est-ce le constat de cette incapacité qui l'a guidé au fil de son geste de réécriture où il a intégré les transformations demandées tout en affirmant le transfert biographique entre son père et « un autre » qu'il avait mis en jeu dans son premier jet ? En dehors du contexte non-favorable (fin de l'atelier, sonnerie, dernière heure de la semaine) il y aurait dans ce blocage, la trace d'une prise de conscience de la distance entre l'expression d'un singulier et la réception de l'autre, le saisissement d'une complexité jusqu'alors non perçue : l'existence d'une voix intérieure que l'écrit se doit de rendre lisible à soi et à l'autre.

4.3.2. A1 : une posture affirmée ou l'affirmation d'une posture

75 Lors de la séance de bilan, lorsque nous demandons aux élèves ce qui caractérise l'atelier d'écriture, A1 répond :

00:16:44 : ben : quand par exemple on écrit un texte on devient direct dans la tête
on devient la tête (AE12enreg)

76 Elle exprime de la sorte (« on devient la tête ») une prise en charge du texte. Texte et tête ne font qu'un : elle devient l'auteur et décide du sort des mots et du sens du texte. Cette autorité affirmée l'est à tel point que lors de cette dernière classe de l'atelier et à la fin de la séance, elle insiste plusieurs fois pour prendre la parole. Lorsqu'elle l'obtient, voici ce qu'elle révèle :

01:30:17 : bonjour je suis là pour vous lire un texte alors j'ai besoin de silence
(AE12enreg)

77 De manière autoritaire, tel l'adulte qui demande le silence dans la salle de classe, elle s'impose et obtient ce qu'elle demande. Elle lit ensuite son récit intitulé *Le remède* qui porte sur une relation amoureuse entre deux personnages fictifs. Les enfants réagissent à la lecture de son texte, car toute évocation de relation suscite chez eux des mouvements intérieurs intenses. Nous aurions pu nous en tenir là. Cependant, A1 insiste pour dénoncer les tenants de son texte :

01:33:25 : j'ai un MOT à dire (brouhaha dans la classe pendant 13 secondes) voilà je
voudrais dire quelque chose euh : je m'suis comment dire ?

XX : trompée ?

A1 : NON

NM : inspirée ?

A1 : inspirée par une personne qui est là-bas (en pointant A4).

BROUHAHA – CRI dans la classe.

01:34:14 - A1 : Il y a une DEUXième personne ici A2 (AE12enreg)

- 78 A1 se doit de révéler la genèse de son texte (« j'ai un MOT à dire »/« voilà je voudrais dire quelque chose ») en insistant sur le MOT et sur le dire qu'elle énonce trois fois, en d'autres termes, en mesurant tout à fait l'impact du « dire » qui révèle. Puis elle hésite (« euh : je m'suis comment dire ? ») et accepte l'aide de NM (« inspirée ») pour dévoiler ce qui allait semer le trouble, à savoir que la source d'inspiration de ses personnages provient d'élèves de la classe. Elle a parfaitement saisi les enjeux de l'écriture, à savoir que l'intime peut être dévoilé par le biais de la fiction, qu'elle peut transformer à sa guise les éléments du réel, que l'écriture vient de soi et de son usage du monde, mais son autonomisation résulte de la discorde au sein de la classe. On est face à une élève qui a compris les mécanismes de la fiction en usant du réel, et aussi qui a cerné le pouvoir que lui donne l'écrit pour elle-même et sur les autres.
- 79 Si la posture scripturale d'A1 s'est manifestement transformée au cours des ateliers, pour devenir une posture auctoriale affirmée – s'autorisant entièrement à (se) dire dans l'espace de l'atelier –, il s'agira néanmoins de nuancer cette posture de manière à en limiter les effets sur le groupe. Nous sommes, en effet, face à une élève-scripteur qui se révèle tellement en force que son oralité s'exerce au détriment du bon fonctionnement du groupe, son intervention ayant suscité la discorde et le chahut au sein de la classe.

5. Conclusion

- 80 Au début du cycle des ateliers d'écriture, nombres d'élèves se sont placés dans une **posture de rejet** (Frier, 2016) : scepticisme exprimé quant à l'utilité de l'écriture, plaintes relatives aux douleurs physiques générées par le geste d'écrire. Ces mêmes élèves ont trouvé refuge dans une **posture scolaire** (*ibid.*) : concentration sur des micro tâches de l'écriture, telles que tracer des traits à la règle sur la feuille blanche (support que nous avons systématisé via le carnet) afin « d'écrire droit ». Ce type de préoccupation « esthétique », même s'il marque un début de relation personnelle avec l'écrit, est resté pour la plupart une coquille vide, à remplir donc. Posture scolaire qui s'est exprimée aussi par la demande incessante de permission « est-ce que je peux écrire ça ? » et à laquelle nous avons répondu par une **posture de lâcher-prise** (Bucheton & Soulé, 2009).
- 81 Cependant, au fil du temps, neuf élèves, dont A1 et A2, ont manifesté une **posture engagée** (Frier, 2016) et se sont ouverts à l'expérimentation, à la fonction heuristique de l'écriture. De cette posture engagée, ce qui a évolué du côté des élèves s'est traduit par un accroissement sensible de la réflexivité dans un rapport plus distancié à soi, aux autres élèves, au quartier et à la matérialité du texte. Cinq élèves sont restés dans une posture de rejet et huit dans une posture scolaire. Cette donnée ouvre la problématique du public captif et de la mise en place des ateliers de pratique artistique en milieu scolaire telle qu'elle est majoritairement pratiquée en France. Au collège, la participation à l'atelier n'est pas fondée sur le volontariat, les élèves sont « techniquement » contraints d'y assister (l'atelier prend la place de deux heures de

cours de français). Pour bien des élèves, il n'est donc pas perçu comme un temps « hors de » l'école, même si le contenu de ce temps diffère de celui d'un cours classique. L'atelier aurait besoin, tout en s'appuyant sur la structure scolaire, d'être concrètement déterritorialisé : un temps dédié qui aurait sa place à part entière dans l'emploi du temps des élèves et qui permettrait, relayée par les professeurs, l'expression d'un libre arbitre, un cheminement vers une participation voulue.

- 82 Pour revenir aux élèves cités plus haut, nous constatons que les postures de rejet et les postures scolaires ne les ont cependant pas empêchés de participer à la réflexion collective orale des débuts de séance.
- 83 Les postures engagées s'accompagnent comme indissociables de **postures premières** (Bucheton, 2006). En effet, on parlera, d'une prise de conscience du lien entre l'écriture et l'élève en tant que personne : l'écriture peut être le lieu d'une expression personnelle liée à l'intime. Il y a passage entre le monde scolaire de l'écrit dépersonnalisé et éloigné de soi à un monde de création où la subjectivité est validée par les gardiens de la porte. Notons le dernier texte écrit par A2 : « et moi si j'écris c'est pour entendre ma voix, pour entendre le vent, pour me laisser faire, pour ma douceur. C'est incroyable. C'est contre le grand danger. »
- 84 Quant au rapport à l'autre, on évoquera la possibilité d'écrire à propos du quartier, même – et surtout – quand celui-ci se caractérise par la présence de dealers et de guetteurs. Ce désir de faire cas de l'autre se retrouve également dans le choix au consensus parmi les élèves d'intituler le recueil de textes final *le guetteur de poèmes* : l'écriture aura pu dire tout haut ce que personne au collège ne peut dire, même tout bas.
- 85 On soulignera également la découverte que son propre texte peut atteindre l'autre, le lecteur (certes en position d'auditeur) et susciter en lui des émotions, des réactions. En d'autres termes, le texte trouve lecteur. On notera la liberté prise par A1 de prendre des élèves de la classe comme matériau d'inspiration pour écrire un texte de fiction : dans la création d'un texte, tout matériau à sa portée devient susceptible d'être transformé.
- 86 Dans le rapport au texte, on discerna une capacité accrue à critiquer et évaluer son propre texte tout en voulant l'améliorer, mais aussi on trouvera de nombreuses réflexions métalangagières concernant la textualité, l'intertextualité, la fabrication de l'imaginaire en ayant recours au réel.
- 87 Un questionnement littéraire nouveau se retrouve dans la voix d'A4, car suite au texte lu par un de ses camarades lors de la restitution publique⁹, elle pose la question suivante :
- 00:25:14 - A4 : comment ça s'appelle un texte avec deux narrateurs ? (AE12enreg)
- 88 Elle manifeste une curiosité pour un procédé littéraire complexe, même si le processus oral-écrit n'a pas été probant pour elle, l'apprentissage et le rapport à l'écrit s'étant transformé lors de la toute dernière séance. Peut-être alors qu'un des espaces inédits que l'atelier organise s'exprime-t-il aussi par la création d'une posture de lecteur/auditeur, accessible même aux plus démunis face à l'écriture.
- 89 On a également retrouvé des **postures premières** liées au plaisir d'écrire, au plaisir de s'approprier son carnet d'écriture en le décorant (objet d'une prochaine analyse) pour la quasi-totalité des élèves, mais aussi au pouvoir et à la fierté que donne l'écriture ; pouvoir de révéler son processus d'écrire même si cela crée du trouble au sein du groupe. Ainsi, évoquera-t-on en dernier lieu la responsabilité que l'on endosse

lorsqu'on écrit. Une responsabilité (face à la classe, face aux autres) que l'on partage avec les formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture – Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires Septentrion.
- BUCHETON, D. (2006). « Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre ». *Langage et pratiques* 37, p. 29-39.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi agenda de préoccupations enchâssées ». *Education et didactique* 3 (3). En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- DABÈNE, M. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères* 4, p. 9-22.
- DELEUZE, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris : Éditions de Minuit.
- FRIER, C. (2016). *Sur le chemin des textes. Comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, coll. « Questions d'éducation ».
- GENETTE, G. (1969). *Figures II*. Paris : Seuil.
- GOODY, J. (1979) [1977]. *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Trad. de l'anglais par J. Bazin et A. Bensa. Paris : Éditions de Minuit.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Tours : Université François Rabelais.
- LAPARRA, M., & MARGOLINAS, C. (2012). « Oralité, littératie et production des inégalités, scolaires ». *Le Français Aujourd'hui* 177, p. 55-64.
- LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France, p. 187-190.
- LAUPIN, P. (1998). *Le Courage des Oiseaux. Étude & Poèmes, une expérience d'écriture et de lecture avec des enfants en échec scolaire*. Sainte-Colombe-sur-Gand : Éditions La Rumeur libre.
- PEYTARD, J. (1970). « Oral et scriptural, deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». *Langue Française* 6, p. 35-47.
- RIAT, C. (2018). « Écrire quand on a 4-5 ans : un "savoir partagé" avec l'enseignant ». *Le Français Aujourd'hui* 203, p. 13-27.

ROCHE, A., GUIGUET, A., & VOLTZ, N. (2001). *L'atelier d'écriture - Éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Nathan Université.

TAUVERON, C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur ». *Le Français Aujourd'hui* 157, p. 75-82. Consulté en ligne le 17 janvier 2019 : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm>

VANHULLE, S. (2005). « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 8 (1), p. 41-63.

ANNEXES

Annexe 1

Document A	Document B	Document C
Georges Perec <i>Espèces d'espaces</i>	Lexique	Albane Gellé <i>L'air libre</i>
Georges Perec 18, rue de l'Assomption Escalier A 3 ^{ème} étage Porte droite Paris 16 ^{ème} Seine France Monde Univers	habiter résider ville cité immeuble urbain métropole quartier centre-ville bidonville inégalités déplacement transport embouteillage emploi travail périurbain étalement	je réside j'habite quelque part pour écrire quelque part qui n'est pas chez moi qui le devient quand même un peu je suis attentive à ce quelque part pourquoi ? pour écrire je suis entre deux avec mon sac mon téléphone [...] je pose mon sac] je prends des repères je les mets dans mon sac quelque chose de moi bouge pas seulement le sac quel est le lieu finalement le lieu où vivre ? est-ce que je reviens sur mes pas est-ce que je fais demi-tour parce que quelque chose est là-bas d'où je viens ?

Annexe 2

1. Texte en chantier de A1 (texte scanné du carnet d'écriture sans correction)

Ce que j'aime du lieu que j'habite c'est
ma famille et mes amis

Ce que je voudrais changer c'est
devenir une fille gentil parce qu'il son méchant au quartier

pour moi c'est que ma famille
soit bien
pour ma famille c'est
qui fière de moi pas comme certain
Ce qui est important pour moi
C'est d'être bien où j'habite

2. Texte final de A1 (publié dans le recueil final Le guetteur de poèmes)

Là où j'ai construit ma vie
J'habite à la Castellane
Je demeure chez ma mère et mon père
Ce que j'aime du lieu que j'habite
C'est ma famille et mes amis
Ce que je voudrais changer
C'est de devenir une fille gentille
Car ils sont méchants au quartier
Pour moi ce qui est important
C'est que ma famille soit bien
Et qu'ils soient fiers de moi
Pas comme certains
Ce qui est important pour moi
C'est d'être bien où j'habite.

3. Texte final de A2 (publié dans le recueil final Le guetteur de poèmes)

Le rêve d'Horlando – Il était une fois un petit garçon nommé Horlando Kovitch. Son rêve était de devenir un très grand footballeur. Il s'entraînait jour et nuit. À 9 ans, son père décidait de l'inscrire dans un stade de foot. Horlando habitait au Brésil. Le jour de son anniversaire, son père et sa mère lui offrirent un ballon de la ligue des champions. Le premier match de Horlando Kovitch était incroyable. Il a marqué plus de 4 buts. À 13 ans, Horlando a plus de 100 millions d'euros, il décide d'acheter 3 Bugatti 2 Ferrari et une grande villa avec 6 chambres avec toilette et douche, un grand terrain de 40 m2 et une piscine de plus de 1m20 de profondeur. Il continuait de s'entraîner sans s'arrêter, il tirait, il courait etc...

Un jour, il était en finale contre l'Argentin Aguéro qui, quand il a vu Horlando, a décidé de lui casser la jambe gauche. Quand Horlando avait le ballon Aguéro est allé vers Horlando et s'est glissé par terre et lui a cassé la jambe droite. Résultat, Horlando a une entorse à la cheville.

Quelque mois plus tard, Horlando sort de l'hôpital avec des béquilles, Horlando est énervé, mais reste calme. Horlando décide de quitter le foot. 3 ans plus tard, il devint ambulancier. Il est très heureux d'être ambulancier car il aime sauver les gens. Grâce à ce travail, il gagne plus de 500 mille euros, il a plus de 4,3 milliards d'euros.

Annexe 3

Conventions de transcription

. ... pauses plus ou moins longues
: allongement syllabique
xxx segment incompréhensible
RApport : emphatisation
? : ton montant
(e) élision

NOTES

1. Cet article est le résultat d'un projet mis en œuvre et porté par l'association d'écriture Les Mots Voyageurs, grâce à un co-financement de la Fondation de France et de la Politique de la Ville (Marseille).
2. L'étude se situe en REP, soit Réseau d'Éducation Prioritaire, ce qui implique que les élèves, pour la grande majorité, issus de foyers défavorisés, sont accompagnés de peu de pratiques littéraires en famille.
3. Nous utilisons ces termes en référence à la définition donnée par M. Dabène dans son article fondateur intitulé « Un modèle didactique de la compétence scripturale », et publié dans le n° 4 de la revue *Repères* en 1991. Nous nous situons dans ce modèle, qui, dans le sillon de J. Peytard (1970), permet de mieux prendre en compte l'oral et le scriptural, conçus comme deux ordres de réalisation du langage. L'oralité renvoie à la face vocale et auditive du langage, par opposition à la scripturalité, qui correspond à sa face écrite ou littéraire.
4. Nous nous inspirons notamment des démarches proposées par Laupin (1998) et par Roche, Guiguet & Voltz (2001).
5. Notons qu'en parallèle aux ateliers d'écriture avec les élèves, nous avons proposé des ateliers d'écriture pour les parents qui ont été suivis par une seule maman à qui nous avons suggéré, à la sixième séance, de rejoindre les ateliers pour les élèves.
6. Le programme sur treize séances de deux heures durant le cours de français le vendredi après-midi a réuni les thématiques suivantes : 1. Écrire – 2. Le prénom – 3. L'autoportrait – 4. Habiter un lieu/être habité par un lieu – 5. Les questions – 6. Les réponses (dialogues) – 7-9. Récit (étape 1, situation initiale ; étape 2, départ et quête/rencontre de personnages et/ou péripéties ; étape 3, résolution, retour, situation finale) – 10-11. Lecture à haute voix (en préparation pour la restitution publique au sein du collège) – 12. Retour sur l'atelier et la lecture publique – 13. Recueil de textes final.
7. Voir la convention de transcription en annexe 3
8. Les enregistrements des ateliers sont codifiés ainsi : AE4enreg pour l'atelier 4 et AE12enreg pour l'atelier 12. Les notes de terrain : AE7ndtNM pour celles qui suivent l'atelier 7 écrites par NM et AE7ndtFC celles écrites par FC.

9. Suite à la proposition d'écriture du récit, l'un des élèves a composé un texte en utilisant la métalepse, un procédé littéraire qui permet la rencontre de deux champs narratifs qui s'entrecroisent et produisent un décroché dans la narration.

INDEX

Mots-clés : littératie, compétence écrite, lien oralité-scripturalité, sujet scripteur, atelier d'écriture

Keywords : literacy, writing competence, orality-literacy link, subject-writer, writing workshops

AUTEURS

NOËLLE MATHIS

Université Grenoble Alpes, F-38400 Saint-Martin-d'Hères, France

CATHERINE FRIER

Université Grenoble Alpes, F-38400 Saint-Martin-d'Hères, France

FRANCIS COULAUD

Animateur d'ateliers d'écriture et formateur