

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement
Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention du master MEEF : Enseignant du Second Degré

Mémoire

L'atelier d'écriture en classe de français en
seconde et la transmission des savoirs

Marie-Olga SURJOUS

Jury :

Cécile GARDIES, Professeure en Sciences de l'information et de la
communication , ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Sylvie SOGNOS, formatrice, docteure en Sciences de l'information et de la
communication ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Cédric Aït-Ali Docteur en sciences de l'éducation, UTJJ : Examineur

Mai 2018



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE L'AGROALIMENTAIRE
ET DE LA FORÊT



Remerciements

Je tiens à remercier ici les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail :

Sylvie Sognos et Cécile Gardiès qui ont dirigé ce mémoire pour leur grande disponibilité, leur accompagnement aussi rigoureux que bienveillant, leurs retours encourageants qui m'ont permis de mener à terme ce travail.

Hélène Carré pour l'intérêt porté de manière générale à ce travail, sa disponibilité et ses précieuses contributions notamment pour la partie méthodologique, tant concernant l'entretien que ses conseils pour la conception de la mise en œuvre de l'atelier.

Sylvie Campario pour le temps qu'elle m'a accordé pour l'entretien, l'intérêt porté à cette recherche et le partage très enrichissant de son expérience et son regard d'inspectrice sur l'objet de mon étude.

Mes élèves de seconde GT1 du lycée agro-environnemental d'Arras qui se sont prêtés avec enthousiasme au jeu de l'expérimentation de l'atelier d'écriture ainsi qu'Amélie Beauvois, ma conseillère pédagogique, pour sa grande confiance en mes capacités d'enseignante.

Un remerciement tout particulier à :

Gilles pour son soutien, sa confiance et sa patience infinie et particulièrement durant cette année professionnelle et universitaire décisive.

Sophie, pour cet énième compagnonnage et son inestimable investissement dans cette recherche.

Table des matières

Table des matières	3
1. Introduction et Problématique	5
2. Approche théorique	9
2.1 La transposition didactique de l'écriture littéraire	9
2.1.1 Les objets de savoirs littéraires : les composantes du texte littéraire	9
2.1.1.1 Les recherches en littérature	9
2.1.1.2 La linguistique textuelle	11
L'ironie comme énoncé non littéral	11
2.1.2 Les savoirs procéduraux : comment écrire un texte littéraire ?	15
2.1.2.1 Les modèles du processus rédactionnel en psychologie	15
L'approche cognitive de la production de texte	15
L'approche interactionniste issue du socio-constructivisme	16
2.1.2.2 La question de la créativité et de la dimension processus artistique	18
2.2 Les pratiques sociales de référence de l'écriture littéraire	19
2.2.1 Théorie d'écrivains	20
2.2.2 La génétique textuelle	20
2.3 Atelier d'écriture et transmission des savoirs	22
2.3.1 Histoire et approches des ateliers d'écriture à vocation pédagogique	22
2.3.2 Influence et limite des ateliers d'écriture dans didactique de l'écriture	24
2.3.2.1 Les ateliers d'écriture utilisés par le modèle de l'expression écrite	24
2.3.2.2 Les nouveaux modèles didactiques de l'écriture et leurs rapport avec les ateliers d'écriture	26
2.3.3 Atelier d'écriture et spécificité de l'écriture au secondaire	27
2.3.3.1 Un enseignement orienté autour de la littérature	27
2.3.3.2 L'instauration de l'écriture d'invention : esprit et réalité	29
2.3.3.3 Les ateliers d'écriture au service de l'écriture littéraire	31
2.3.3.4 Les ateliers d'écriture au service d'une didactique de la lecture littéraire	32
Conclusion de l'approche théorique	34

3. Méthodologie	36
3.1 Présentation du contexte.....	36
3.2 Présentation du mode de recueil de données.....	38
3.2.1 Les entretiens.....	38
3.2.2 L'atelier d'écriture.....	39
Les trois étapes de notre démarche.....	40
Les indicateurs.....	43
3.2.3 Présentation du mode d'analyse des données.....	45
4. Présentation et analyse des résultats.....	46
4.1 Entretiens.....	46
4.2 L'atelier d'écriture.....	53
4.2.1 Etape 0 : état des savoirs avant l'atelier	54
4.2.2 Etape 1 : Mobilisation par l'écrit des savoirs dans le cadre de la production d'un texte	56
4.2.3 Etape 2 : L'évaluation : mobilisation des savoirs dans le cadre de la lecture	59
4.2.4 Bilan sur la consolidation des savoir par indicateurs et par étape.....	66
5. Discussion	67
Conclusion.....	70
Bibliographie.....	72
Annexes	75

1. Introduction et Problématique

Les ateliers d'écriture sont une pratique aujourd'hui bien ancrée dans divers champs de la vie sociale. Simple activité individuelle de loisir ou de développement personnel autour du plaisir d'écrire, ils sont également convoqués par des institutions en raison de leurs bienfaits thérapeutiques auprès de publics en situation d'exclusion. Ils participent, par l'incitation à une écriture libératrice, à l'expression de soi et à la valorisation du sujet (Rossignol, 1998). Ils ont également investi le monde de l'entreprise par le biais de la formation professionnelle (Guibert, 2003) – gage, s'il en est, de la reconnaissance sociale de leur efficacité à travailler l'écrit au sens large du terme, et surtout des résultats qu'ils permettent d'obtenir. Les ateliers d'écriture ont installé leur légitimité à tel point que des diplômes universitaires (DU) sont apparus afin de former des professionnels de l'animation d'atelier d'écriture. Enfin, ils trouvent place au sein de cursus universitaires de Lettres et constituent même le cœur des formations universitaires plus spécifiquement spécialisées en création littéraire.

Mais qu'est-ce au juste qu'un atelier d'écriture ? Les recherches sur le sujet (Boniface, Pimet 1992) montrent une pluralité d'approches et d'objectifs - déductible de la diversité des contextes dans lesquels les ateliers se déroulent - mais dégagent néanmoins une « *définition universelle* » de l'atelier : « *une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier* » (Boniface, 1992 p.14). La définition des ateliers d'écriture que nous retiendrons est plus précise et part de la liste des quatre « *invariants* » établie par Claire Boniface : « *une situation d'écriture donnée par un animateur* », « *un temps d'écriture des textes* », « *la lecture des textes* », « *les réactions aux textes* » (Boniface, 1992, p.14-15). Ainsi, les ateliers d'écriture se définissent par une situation où des personnes sont réunies pour écrire, lire puis réagir à leurs écrits et à ceux des autres à partir d'une consigne donnée par un.e animateur/trice. Ce dispositif dans sa forme comme dans l'activité qu'il propose n'est pas sans rappeler un dispositif d'enseignement classique. Quel rapport l'atelier d'écriture entretient-il avec l'institution scolaire ?

Trouvant paradoxalement son origine dans des courants pédagogiques alternatifs, justement en réaction à l'enseignement de l'écrit dans l'institution scolaire, l'atelier d'écriture entre à l'école à partir des années 1970 dans le cadre du passage du modèle didactique de la rédaction à celui de l'expression écrite (Chabanne, Bucheton, 2002). Dès lors, on retrouvera dans l'enseignement de l'écriture, à tous les niveaux de la scolarité, des éléments issus des ateliers

d'écriture : activités de déclenchement de l'écrit, jeux d'écriture, écriture collective, réécriture, etc. qui fondent aujourd'hui bon nombre d'activités encouragées dans le cadre de l'enseignement de l'écriture de la maternelle au lycée. Pour preuve, la notion « écriture créative » est apparue dans les instructions officielles de la réforme des programmes de 2015 au collège¹ comme une des modalités de l'écriture à acquérir ; l'atelier d'écriture en tant que tel comme activité est dans cette perspective encouragé par des documents d'accompagnement de diverses académies pour les cycles 2, 3 et 4 essentiellement. Leur objectif est principalement d'intégrer une dimension ludique au travail de la langue, de tenter de faire naître un goût et un plaisir d'écrire, et d'instaurer chez les élèves un rapport différent à l'écrit.

Concernant le lycée, en 2001 est instauré aux épreuves anticipées de français du baccalauréat un exercice d'« écriture d'invention ». Celui-ci s'ajoute aux genres scolaires traditionnels consacrés pendant des décennies, que sont le commentaire et la dissertation, en considérant qu'il peut de la même manière sanctionner les compétences en français en fin de cursus du secondaire. Cette réforme, qui a provoqué des débats houleux dans le milieu enseignant et chez les universitaires spécialistes de littérature, avait comme ambition d'instaurer un nouveau rapport au texte littéraire. Cette ambition se retrouve par exemple dans les propositions faites aux élèves de se mettre en position de produire une écriture « hypertextuelle » plutôt que « métatextuelle », selon les catégories développées par Gérard Genette (Genette, 1982), mais dont la portée a été largement réduite d'une part par son application dans les programmes et d'autre part par le manque de formation des enseignants (Le Goff, 2005).

Une des explications est que l'enseignement de la discipline français au lycée semble rester centré sur l'étude des textes littéraires abordée par des activités de lecture littéraire et systématise beaucoup moins les activités d'écriture créative, qu'on serait tentée ici d'appeler écriture littéraire.² La didactique de l'écriture est moins approfondie que la didactique de la

¹ BO n°11 du 26 novembre 2015. Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)

² Le rapprochement de créatif / littéraire se trouve également dans la traduction de l'anglais « creative writing », qui peut signifier *écriture créative* ou *création littéraire*. Ce terme se réfère aux ateliers de création littéraire mis

lecture dans l'enseignement du français au lycée. Ce dernier privilégie la lecture littéraire et analytique des écrits d'invention – dont la somme constitue la littérature – au détriment de l'écriture « littéraire » autrement dit la production d'écrits d'invention. L'objectif prioritaire semble être d'amener les élèves à repérer la spécificité artistique des textes littéraires, reconnaître leur statut d'écrit d'invention pour les analyser par des textes fonctionnels, et non pour en produire.

De ce fait les ateliers d'écriture (ou leurs variantes) sont nettement moins encouragés ou alors de manière marginale au lycée : ils peuvent être conseillés dans le cadre d'activités d'Accompagnement Personnalisé³ en seconde, dans une optique de travail sur la maîtrise de la langue et en aucun cas en lien avec l'étude des textes littéraires ni avec l'exercice de l'écriture d'invention. La seule mention du terme « *créativité* » dans les programmes de seconde générale et technologique de 2010⁴ se situe d'ailleurs dans le même esprit « *l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination* »⁵.

Pourtant, l'écriture créative peut également constituer une approche de la didactique de la lecture littéraire dans la perspective d'une appropriation par le « faire », d'une démarche expérimentale en lien avec les textes littéraires. Elle pourrait constituer un moyen de s'approprier les savoirs littéraires, dans une démarche d'exploration et d'expérimentation de problématiques d'écriture littéraire. Sans être une seule application des procédés observés comme l'est devenue l'écriture d'invention, l'écriture créative pourrait permettre d'entrer dans le fonctionnement du texte littéraire, et ainsi être enseignée pour elle-même, comme un

en place dans les cursus de lettres des universités nord-américaines dont certaines formes d'ateliers d'écriture en France revendiquent la filiation, comme par exemple ceux d'Anne Roche et du groupe d'Aix (Rossignol, 1998).

³ L'accompagnement personnalisé est un dispositif dont bénéficient en seconde les élèves « pour réussir leur année et mieux s'adapter au rythme et aux objectifs du lycée. Ce temps d'enseignement et de suivi a pour objectifs le soutien : pour aider les lycéens à combler leurs lacunes ; l'approfondissement pour permettre aux lycéens approfondir leurs connaissances ; l'aide à l'orientation : les aider à définir leurs projets d'orientation ou de formation »

<http://www.education.gouv.fr/cid52692/les-enseignements-nouvelle-seconde.html#Enseignements%20communs>

⁴ Il faut ici tout de même prendre en compte la différence d'emploi des termes par le fait que les programmes du collège sont plus récents et instaurent en quelque sorte cette écriture créative dans les programmes, ce que le lycée fera peut-être lors de prochaines réformes.

⁵ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

savoir-faire développant l'expertise de la lecture. Dans ce contexte les ateliers d'écriture auraient donc surtout leur place dans l'apprentissage non de l'écriture mais aussi de la lecture au lycée, en lien avec les objectifs généraux et les compétences visées de l'enseignement du français en fin de cursus du secondaire.

Dans cette perspective, nous allons, dans ce travail, explorer la question de savoir pourquoi la didactique de l'écriture ne prend pas les mêmes formes scolaires que celle de la lecture littéraire ? Comment une didactique plus formalisée de l'écriture d'invention contribuerait à une didactique de la lecture analytique ? Sur quels savoirs s'appuie la transposition didactique de l'écriture littéraire ? Quels sont enfin les différents types de savoirs qui servent de références aux enseignants pour les ateliers d'écriture ? Est-ce que par écrire on apprend à lire ? Et de quelle manière ?

Pour répondre à ces questions, nous définirons dans une première partie théorique les savoirs de référence sur lesquels s'appuie la transposition didactique de l'écriture littéraire, puis nous envisagerons comment l'atelier d'écriture peut constituer un dispositif didactique à même de favoriser une acquisition de ces savoirs dans le cadre de l'enseignement de la littérature au secondaire. Dans une deuxième partie, notre approche empirique s'attachera à démontrer, au travers d'entretiens effectués auprès d'une inspectrice et d'une formatrice-enseignante, et par l'analyse de la mise en œuvre d'un atelier d'écriture autour de l'enjeu littéraire de l'ironie mené avec une classe de seconde générale, l'apport de l'atelier d'écriture dans l'acquisition de savoirs littéraires mobilisables dans les activités de lecture littéraire.

2. Approche théorique

2.1 La transposition didactique de l'écriture littéraire

Une approche didactique des ateliers d'écriture qui se donnent comme objectif l'enseignement de cette une écriture « littéraire » nous amène à concevoir cette dernière comme se référant à un savoir constitué, un savoir savant tel que le définit Chevallard dans la théorie de la *Transposition didactique* (Chevallard, 1989).

Chevallard établit le système didactique comme un ensemble des relations entre trois composantes - l'enseignant, l'apprenant et le savoir - dans le cadre d'une situation d'enseignement. Il s'intéresse à la manière dont est produit le savoir enseigné, en étudiant les transformations qui s'opèrent entre le savoir savant, le savoir à enseigner et le savoir enseigné.

Selon lui, le point de départ de la transposition didactique se situe dans les savoirs élaborés par les recherches universitaires. En ce qui concerne l'écriture littéraire plusieurs sources de savoirs savants peuvent être distinguées. Il s'agit d'une part des savoirs propres au champ littéraire : les recherches en littérature, qui tentent de dégager des théories littéraires générales dont les instances vont être transposées. D'autre part les savoirs de références les savoirs émanant d'autres disciplines des sciences humaines, principalement la psychologie qui a analysé le fonctionnement de l'acte d'écriture.

2.1.1 Les objets de savoirs littéraires : les composantes du texte littéraire

2.1.1.1 Les recherches en littérature

Les recherches en littérature ont produit des notions théoriques attestées qui constituent un savoir de référence convoqué précisément pour la production d'écrits dans le cadre d'ateliers d'écriture. On considère ces notions théoriques comme savoir savant. D'un point de vue de la transition didactique, elles sont le résultat de la désynchronisation du savoir qui divise le savoir en champs de savoirs délimités. La liste de ces notions théoriques est longue, nous indiquons ci-après pour exemple celles utiles à l'étude des ateliers d'écriture (Barré-de-Miniac, 1999).

Le genre littéraire est une notion théorique qui permet de classer des œuvres en fonction de leurs caractéristiques. Cette notion se modifie en fonction des époques, on peut néanmoins décrire les propriétés caractéristiques d'un genre pour chaque époque donnée.

La théorie des personnages se préoccupe du rôle des personnages dans le récit, avec notamment l'apparition du concept d'actant (voir la théorie du schéma actanciel de Greimas). Elle porte également sur le statut sémiologique du personnage dans le récit.

La voix narrative, théorie dont le cadre conceptuel a été défini par Gérard Genette⁶, est celle du narrateur qui dans le cadre spécifique de l'énonciation fictionnelle (où les référents sont à construire) s'adresse à un destinataire fictif qu'est le lecteur virtuel.

Le temps fictionnel, également étudié par Gérard Genette correspond, dans un récit de fiction, à toutes les références temporelles à construire : durée, ordre de présentation des événements, moment temporel où se situe le narrateur, etc.

L'espace fictionnel est également à construire dans un récit : inventaire des lieux, itinéraires et déplacements, lieux évoqués et autres suggérés.

Il nous semble important d'ajouter à cette liste, en vue de la partie méthodologique, la notion de registre littéraire.

Le registre littéraire correspond selon la définition que reprend Marielle Macé⁷ à Alain Viala, à des « *catégories de représentation et de perception du monde que la littérature exprime, et qui correspondent à des attitudes en face de l'existence, à des émotions fondamentales* ». Le registre est « *un ethos, une puissance émotionnelle ancrés dans l'histoire humaine et engagés dans une forme* ». La notion de registre a évolué à travers le temps et se trouve associée en générale initialement à un genre particulier : le tragique à la tragédie, l'épique aux épopées, le comique à la comédie, le lyrique à la forme poétique, etc. Ces rapports sont aujourd'hui de moins en moins caractéristiques, reste la relation entre les registres et les affects qui constitue un aspect central de la réception des textes par le lecteur. Certains registres peuvent se scinder

⁶ *Figures III*, 1972

⁷ *Le genre littéraire*, Marielle Macé, GF-«Corpus», 2004, <http://www.fabula.org/atelier.php?Registre>

en fonction de « *régions affectives ou éthiques* » convoquées : le comique enferme le satirique et l'ironique qui mêlent au rire l'indignation ou la prise de distance.

Nous approfondissons ici davantage les apports de la linguistique afin de préciser les savoirs structurants de la notion d'ironie objet de l'atelier d'écriture avec la classe de seconde générale.

2.1.1.2 La linguistique textuelle

La linguistique est la science qui a pour objet « *l'étude du langage, des langues envisagées comme systèmes sous leurs aspects phonologiques, syntaxiques, lexicaux et sémantiques* »⁸. Cette science du langage a étudié les spécificités du texte littéraire. On appelle « *linguistique textuelle* » ou « *grammaire de texte* » une branche de la linguistique qui se propose de « *prendre en charge les phénomènes qui ressortissent de la cohérence textuelle en partant du postulat [...] qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* » (Maingueneau, 1993). La linguistique textuelle a contribué à éclairer les mécanismes de l'organisation d'ensemble des discours, l'analyse des textes profitant de nouveaux concepts tels que la cohérence, l'anaphore, les mécanismes de reprise, les connecteurs et organisateurs textuels ou encore la progression thématique et les séquences textuelles. Ce sont autant de données nouvelles sur les liens entre les phrases et l'agencement des grandes parties du discours qui débouchent sur cette conception de la grammaire de texte. (Simard, 2010).

L'ironie comme énoncé non littéral

Les théories linguistiques de l'énonciation permettent d'éclairer le fonctionnement de la notion d'ironie.

Traditionnellement, l'ironie est considérée comme appartenant aux « *tropes* » de la rhétorique, comme la métaphore, l'hyperbole ou la litote. On considère qu'il y a trope car « *l'énoncé est à interpréter comme porteur d'un autre sens que celui qu'il délivre littéralement* ». Ce serait

⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/linguistique>

une sorte d'antiphrase comme le définit Fontanier en 1821: « *L'ironie consiste à dire par une raillerie, ou plaisante, ou sérieuse, le contraire de ce que l'on pense ou de ce que l'on veut faire penser* » (Maingueneau, 1993). L'ironie est en effet un type d'énoncé « *non littéral* » dont la signification est très éloignée du sens littéral et qui ne peut « *être compris de l'auditeur ou du lecteur que par un calcul prenant en compte la situation d'énonciation particulière où ils ont été produits* » (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994).

L'étude linguistique de l'énonciation permet d'éclairer le fonctionnement énonciatif de l'ironie et s'éloigne de sa conception traditionnelle. Pour rappel, l'énonciation se définit par un ensemble d'éléments : « *Tout énoncé, avant d'être ce fragment de langue maternelle que le linguiste s'efforce d'analyser, est le produit d'un événement unique, son énonciation, qui suppose un énonciateur, un destinataire, un moment et lieu particulier* » (Maingueneau, 1993). L'énonciation littéraire, aussi spécifique soit-elle, n'échappe pas à cette règle commune.

Selon la Grammaire Méthodique du Français, l'ironie « *met en œuvre un dispositif énonciatif complexe où les différents rôles sont tenus par* :

- a) *l'ironiste (l'énonciateur)*
- b) *la cible dont il se moque*
- c) *le public auquel il s'adresse, et dont il pense qu'il sera compris*
- d) *le public qui ne comprendra pas [...]*
- e) *enfin, élément essentiel : celui dont il reproduit le discours, au besoin en l'exagérant. Il s'agit de disqualifier son discours, plutôt que d'en prendre simplement le contre-pied* » (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994)

Le discours ironique présente donc deux énonciateurs, ce qui permet de parler de « polyphonie » notion qui a été développée par M. Bakhtine⁹ et qui « *touche à la question de l'identité du sujet énonciateur* » (Maingueneau, 1993). L'ironie fait entendre une voix distincte que celle du locuteur : une énonciation ironique « *met en scène un personnage qui énonce quelque chose de déplacé et dont le locuteur se distancie* » (Maingueneau, 1993). Pour bien comprendre le fonctionnement de l'ironie O. Ducrot précise¹⁰ « *parler de façon*

⁹ Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique*, par T. Todorov, Paris, Le Seuil.

¹⁰ Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*.

ironique, cela revient pour un locuteur L, à présenter l'énonciation comme exprimant la position d'un énonciateur E, position dont on sait par ailleurs que le locuteur L n'en prend pas la responsabilité, et bien plus qu'il la tient pour absurde. Tout en étant donné comme le responsable de l'énonciation, L n'est pas assimilé à E, origine du point de vue exprimé dans l'énonciation [...]. D'une part la position absurde est directement exprimée (et non pas rapportée) dans l'énonciation ironique et en même temps elle n'est pas mise à la charge de L puisque celui-ci est responsable des seules paroles, les points de vues manifestés dans les paroles étant attribuées à un autre personnage, E » (Ducrot, 1984).

L'ironie peut être considérée, dans cette perspective, non comme un trope mais comme un phénomène de « mention »¹¹ une sorte de citation « *la mention du propos d'un locuteur qui dirait quelque chose de déplacé* » (Maingueneau, 1993). Pour que l'ironie soit perçue comme telle, des indices doivent être présents afin de percevoir « *la dissociation énonciative* » (Maingueneau, 1993). Pour autant, « *dans la mesure où l'ironie constitue une stratégie de déchiffrement indirect imposée au destinataire, elle ne saurait s'accommoder de signaux trop évidents qui la ferait basculer dans l'explicite* ». L'ironie se définit ainsi par son ambiguïté, et on ne peut, de manière univoque, considérer un texte comme ironique car il n'existe aucun signe indiscutable des intentions du locuteur et de la distanciation qu'il prend vis à vis de son discours.

Néanmoins, nous retenons que l'ironie présente dans un texte se distingue principalement par la perception que le lecteur a des intentions et de l'attitude de l'énonciateur.

« *Il y a de l'ironie dès que l'énonciateur :*

- a) veut que son discours ne soit pas pris à la lettre*
- b) fait entendre dans son discours une voix autre que la sienne*
- c) manifeste par là son intention de se moquer de celui dont il emprunte le discours »*
(Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994)

L'ironie se perçoit donc en portant une attention particulière au rapport du locuteur à son énoncé, qui peut être décrit par deux concepts, sans que cela puisse « *éprouver la complexité des mécanismes énonciatifs à l'œuvre dans tout discours* » :

¹¹ Voir D. Sperber et D. Wilson.

« - La distance : le locuteur peut adopter une attitude d'énonciation qui manifeste une distance maximale ou minimale par rapport à son énoncé.

- L'adhésion : le locuteur peut plus ou moins adhérer à son énoncé. Il peut le prendre en charge ou non » (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994).

Les tropes de litote et de l'hyperbole sont des indices qui permettent de distinguer l'ironie dans un texte, autrement dit cette distance ou une adhésion du locuteur par rapport à son énoncé. Cependant, les significations de ces énoncés non littéraux ne peuvent être comprises que par la prise en compte, par le lecteur, de la situation d'énonciation où elles ont été produites. Ils participent de l'ambiguïté inhérente à l'ironie.

La litote « *au lieu d'affirmer positivement une chose (...) la diminue plus ou moins, dans la vue même de lui donner plus d'énergie et de poids* » (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994). Il s'agit d'en dire moins pour signifier plus, comme l'illustre l'exemple canonique tiré du Cid de Corneille « *Va, je ne te hais point* » où Chimène signifie en réalité à Rodrigue qu'elle l'aime. Mais la négation reste seulement un indice de la litote, et « *la responsabilité du récepteur est entièrement engagée dans son décodage qui est largement contextuel* » (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994).

L'hyperbole est une figure d'amplification qui consiste en une « *exagération de l'expression destinée à produire une forte impression*¹² » est également difficile à décrypter et « *relève encore plus d'une communication à risque* » (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994), autrement dit de difficulté d'interprétation. Le locuteur qui y a recours ne vise pas à faire croire exactement ce qu'il énonce, mais à provoquer une inférence. Sa mise en évidence requiert une analyse fine « *mettant en jeu la situation dans toutes ses composantes, et notamment dans le rapport entre les parties prenantes de l'échange verbal* » (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994).

Cette distance que l'ironie met en place, en plus d'une dimension polyphonique qui propose plusieurs voix, peut se traiter également en terme « *d'énonciation paradoxale, autodestructrice, dans laquelle le sujet invalide sa propre énonciation* ». Il s'agit de « *connotation autonymique* » qui détourne le fonctionnement habituel d'usage et de mention.

¹² Buffard-Moret, B. (2009). Introduction à la stylistique: avec exercices corrigés. Paris : Armand Colin.

L'ironie agit comme une citation, mais qui ne serait pas mise entre guillemets, elle « *ne fait pas que montrer qu'un mot ou un groupe de mots sont inappropriés, elle est inséparable d'une volonté de dérision* » (Maingueneau, 1993).

Si on considère qu' « *Interpréter le texte, c'est accéder à ce programme de lecture* » (Forget, 2001), l'interprétation du discours ironique nécessite « *d'aborder la question de l'intentionnalité de l'émetteur, de ses capacités d'encodage et la compétence du récepteur à décoder le message, grâce à des données intra/extra/ ou con/textuelles* » (Vaillancourt, 1982). L'ironie provoque une sorte de rupture dans l'interprétation en cours de lecture : c'est bien le « *programme de lecture* » est « *équivoque* » qui produit « *un effet de distanciation qui mène, dans le cas de l'ironie, à une remise en question du sens* » (Forget, 2001).

2.1.2 Les savoirs procéduraux : comment écrire un texte littéraire ?

Après s'être demandé de quelle nature sont les savoirs littéraires il convient également de comprendre quel savoir procédural comporte l'acte d'écriture. Historiquement, les principes de rhétorique traditionnelle héritée de l'Antiquité ont constitué une référence principale comme technique à maîtriser d'écriture d'un texte. Cette conception, qui a fortement marqué et marque encore l'enseignement de l'écriture a été dépassée notamment par les recherches qui ont été faites en psychologie qui ont permis de modéliser le processus rédactionnel comme processus cognitif qui se développe en différentes étapes.

2.1.2.1 Les modèles du processus rédactionnel en psychologie

En psychologie, la pratique de l'écriture est envisagée autour du sujet-scripteur et les apports pour la didactique confrontent plusieurs théories principalement en psychologie cognitive et en interactionnisme socio-constructiviste.

L'approche cognitive de la production de texte

Le modèle le plus diffusé en didactique de l'écriture est celui d'Hayes et Flowers dont l'objectif est d'identifier l'origine des difficultés dans la production d'écrits afin d'envisager une amélioration. Ce modèle articule trois aspects (Simard, 2010). Le premier aspect est

l'environnement dans lequel s'inscrit la tâche à effectuer qui inclut le texte produit, la trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser. Le deuxième aspect concerne les connaissances situationnelles - notamment relatives au destinataire et les connaissances rhétoriques relatives au type de texte. Le dernier aspect est le processus de production lui-même, décomposé en trois sous-processus : la planification conceptuelle, qui comprend la récupération, l'organisation, et le cadrage finalisé des connaissances, la mise en texte et la révision qui constitue une relecture ou une éventuelle mise au point. La révision concerne le contrôle de la production, l'heuristique scripturale et implique de multiplier des éléments de réflexions procédurales, il s'agit de la conscience métacognitive des apprentis scripteurs (Petitjean, 1998).

Selon Garcia-Debanc (Boniface, Pimet, 1992) le modèle d'Hayes et Flowers envisage la production de l'écrit dans une dimension conceptuelle, insistant sur « *les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but)* ». Il a néanmoins permis « *un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel, la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture, la régulation des activités d'écriture en classe* » et à d'autres chercheurs en le prolongeant de se poser le problème de la stratégie de production des textes (Garcia Debanc, 2002).

L'approche interactionniste issue du socio-constructivisme

L'appréhension de l'acte d'écriture a également intéressé le constructivisme en psychologie. Il s'agit d'une théorie d'apprentissage qui considère que le sujet apprenant construit la connaissance à partir de ce qu'il sait déjà (Simard, 2010). À travers les interactions avec son entourage, le sujet scripteur réorganise ses représentations de la réalité en intégrant de nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures. Le processus d'acquisition est favorisé par une prise en compte des représentations intériorisées par l'élève, celles-ci constituant un socle, un réseau conceptuel dans lequel vient s'intégrer le nouveau savoir.

Le socio-constructivisme du psychologue russe Vygotski considère le développement intellectuel davantage comme une fonction des groupes humains que comme un processus individuel, insistant ainsi sur l'importance des interactions sociales et des outils intellectuels dans l'apprentissage. Il a notamment mis en évidence l'importance de la capacité à verbaliser

les conduites langagières pour développer l'autonomie du sujet scripteur et lecteur. Vygotski a également observé la fonction déterminante de guide et d'aide de l'éducateur par la définition d'une « *zone proximale de développement* » qui correspond à l'espace conceptuel entre ce que l'élève peut apprendre de lui-même et ce qu'il peut apprendre avec le soutien d'une personne compétente (Simard, 2010).

Cette conception a été reprise et développée par Bronckart et Shneuwly pour retravailler le modèle cognitiviste et définir les caractéristiques du « langage écrit ». Leurs travaux relient la production écrite à la diversité des situations de communication et de tâches notamment concernant les étapes de planification et de mise en texte.

La planification comprend la mobilisation de connaissances, la représentation du but de l'activité et des destinataires et l'élaboration d'un plan adapté aux contenus développés et aux contraintes communicatives. Elle concerne la génération des textes : il s'agit concrètement trouver des idées et problématiser en référence au travail textuel ; elle également la composition qui consiste à hiérarchiser et ordonner les idées (Petitjean 1998 ; Simard, 2010).

La mise en texte touche davantage à la verbalisation et demande d'importantes capacités linguistiques. Il s'agit d'opérations locales relatives à l'usage d'unités linguistiques telles que les temps verbaux, les connecteurs logiques, l'orthographe, le vocabulaire, la morphosyntaxe et la cohésion textuelle (Petitjean 1998 ; Simard, 2010).

Ces modèles ont contribué à l'évolution de la didactique de l'écriture : ils aident à comprendre la complexité des opérations et la diversité des manières de faire, mais ils ne peuvent « *en aucun cas constituer une liste d'instructions à réaliser successivement ou un inventaire de sous-processus sur lesquels réaliser un entraînement* » (Garcia Debanc, 2002). Ils permettent d'observer plus finement l'activité de l'élève rédacteur et de servir de grille d'analyse des difficultés des élèves : usage de catégories linguistiques particulières, opérations de planification et de connexion entre les différentes parties du texte, cohésion nominale et verbale du texte (Simard, 2010). Ils sont utiles pour préciser les pratiques d'enseignement et notamment la programmation des activités.

On retiendra des modèles de psychologie l'éclairage sur différentes étapes du processus rédactionnel que sont : la planification, la mise en texte et la révision. Il reste cependant à identifier ce qu'il y a de spécifique à la production d'un texte à teneur littéraire, c'est à dire dans sa dimension artistique.

2.1.2.2 La question de la créativité et de la dimension processus artistique

Nous avons vu quelles sont les composantes du texte littéraire, comment fonctionne le processus rédactionnel, nous allons maintenant étudier comment fonctionne la dimension artistique du texte littéraire.

La naissance de la littérature s'est accompagnée de la naissance d'un discours sur la littérature. L'œuvre fondamentale dans ce domaine est la *Poétique* d'Aristote, qui témoigne d'une volonté de définir des règles de composition en fonction des genres littéraires, de créer des catégorisations. La conception traditionnelle de la dimension artistique en littérature se trouve dans la rhétorique¹³. Du grec *rêthôr* « orateur », cette technique est enseignée depuis l'Antiquité comme l'art du discours, de la plaidoirie et de la littérature. Elle est chez Aristote « l'art de persuader et de bien dire »¹⁴. Il s'agit d'une technique pour produire des textes qui s'organise autour de quatre moments. Le premier « *inventio* » (invention) concerne la recherche des arguments. Le deuxième « *dispositio* » (disposition) est la mise en ordre des divers arguments retenus de l'exorde à la péroraison. Le troisième, « *élocutio* » (élocution) concerne l'ornement, la mise en valeur par le style des arguments, comment les présenter avec grâce et efficacité. Le dernier moment « *actio* » (l'action) correspond au moment de la prise de parole à savoir l'usage de la voix, de l'intonation, et du rythme.

Dans une conception plus contemporaine, la dimension artistique d'un texte a été analysée du point de vue linguistique à l'aide de ce qui a été défini par Jakobson (1963) comme « *la fonction poétique* » du langage. Le linguiste établit six fonctions du langage, que sont les fonctions expressive, conative, phatique, métalinguistique, référentielle et poétique. La caractéristique de cette fonction poétique du langage est « *l'accent mis sur le message pour son propre compte* ». La fonction poétique « *transcende* » les autres fonctions car elle se manifeste « *chaque fois que le locuteur « travaille » son discours en exploitant : les virtualités évocatrices des signifiants (onomatopées, allitérations, assonances, rimes et effets rythmiques) ; la disposition des mots et groupes de mots (parallélisme, antithèses, chiasmes, gradations, etc) ; les affinités et les analogies entre signifiés pour produire des figures de*

¹³ Définition de l'Encyclopédie Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/rh%C3%A9torique/82598>

¹⁴ *Rhétorique*, Aristote

contenu (hyperboles, métaphores, métonymie, etc.) (Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R., 1994). La fonction poétique « *met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là même la dichotomie fondamentale des signes et des objets* » (Jakobson, 1963).

Dans les années soixante, la poétique a connu un développement sous l'impulsion de la critique structuraliste et de la sémiotique. L'analyse structurale a tentée d'intégrer la poétique dans une théorie générale du langage. L'œuvre littéraire est envisagée, par Roland Barthes, comme un « *processus combinatoire* » (Bisenius-Penin, 2005) dans son Introduction à l'analyse structurale des récits¹⁵. Le récit et la littérature se présentent comme un « *jeu mathématique combinatoire* » et « *même lorsqu'il accorde une importance capitale au sens du message qu'il entend délivrer, l'écrivain ne peut pas ne pas être sensible aux structures qu'il emploie* ».

Enfin, les recherches en psychologie se sont intéressées aux processus à l'œuvre dans la démarche créative. Les cognitivistes l'associent à la résolution de problème présentant également les mêmes étapes. Ils se différencient des activités de résolutions quotidiennes « *par la nouveauté et pas la valeur qui est accordée à leur solution* » (Dosnon 1996). Selon Getzels et Csikzentmihlyi repris par Odile Dosnon « *ils concernent généralement des problèmes mal définis dont la résolution nécessite la construction d'une représentation de la tâche suffisamment élaborée pour permettre l'exploration des différentes dimensions du problème et suffisamment flexible pour être susceptible d'évoluer au cours de l'activité de résolution* » (Dosnon 1996).

2.2 Les pratiques sociales de référence de l'écriture littéraire

Après avoir exploré sur quels savoirs savants se fonde la transposition didactique de l'écriture littéraire, nous allons à présent étudier les pratiques sociales de références de l'écriture littéraire.

Une des critiques qui a été faite à la transposition didactique concerne les savoirs de références : sont-ils réellement opérants pour des « *disciplines comme le français qui visent essentiellement des savoir-faire* » (Schneuwly, 1995) ? Selon Schneuwly, tout enseignement

¹⁵ Introduction à l'analyse structurale des récits, R. Barthes, Communications, Seuil, Paris, n°8, 1966

se réfère toujours à des pratiques sociales, citant J-L. Martinand, à savoir que « *des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain [...] concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels* » (Martinand, 1989). Ce qui devient objet d'enseignement, dans le domaine artistique comme l'écriture, le dessin ou le chant par exemple, c'est « *le savoir de l'écriture, du dessin ou du chant* » : autrement dit, pour être enseigné un objet doit être su, au moins dans le sens de savoir ce qu'est écrire, dessiner, chanter. L'enseignant peut ainsi enseigner ce qu'il ne sait pas faire, mais dont il sait ce que c'est, au moins scolairement. « *Le meilleur enseignant n'est pas nécessairement [...] le meilleur écrivain ou chanteur* » (Schneuwly, 1995).

La transposition didactique inclut les pratiques sociales de référence dans la transformation des savoirs. Dans le cadre d'un atelier d'écriture, le travail des écrivains peut constituer une pratique sociale de référence. Cette pratique de l'écrivain peut être décrite selon plusieurs approches.

2.2.1 Théorie d'écrivains

Les écrivains eux-mêmes présentent plusieurs attitudes quant à ce savoir procédural qui est le leur (Barré-de-Miniac, 1999). La plupart d'entre eux témoignent d'un savoir qui est le fruit de leur expérience : on apprend à écrire en écrivant. Certains mettent à jour des démarches d'entrée en écriture ou des techniques sur l'acte d'écriture littéraire. D'autres publient des essais de réflexion à propos de l'acte d'écriture qui abordent les notions de personnages, de narrateur, de temps notamment, par exemple « *L'art du Roman* » de Milan Kundera et « *En lisant, en écrivant* » de Julien Gracq. Dans « *L'art de la fiction* », David Lodge fait le lien entre savoirs littéraires et savoirs d'écrivains dans un ouvrage qui propose par chapitres un traitement d'une des notions littéraires décrites par les universitaires tels que le monologue intérieur, point de vue, lecteur dans le texte, le narrateur, etc.

2.2.2 La génétique textuelle

La pratique de l'écrivain a été éclairée par les recherches en génétique textuelle qui se propose d'étudier comment sont fabriqués les textes littéraires et notamment les brouillons d'écrivains. Le champ de cette discipline est délimité par A. Grésillon « *Son objet : les manuscrits littéraires, en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en*

devenir. Sa méthode : la mise à nu du corps et du cours de l'écriture, assortie de la construction d'une série d'hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée : la littérature comme un faire, comme activité, comme mouvement » (Le Goff, 2005).

L'article « *Manuscrits - La critique génétique* » de l'*Encyclopædia Universalis* rédigé par P-M. De Biasi¹⁶ indique que l'analyse des manuscrits fait apparaître deux types d'écriture qui cohabitent et que Louis Hay intitule « *écriture à déclenchement rédactionnel* » et « *écriture à programmation scénarique* ». Le premier type correspond à une écriture qui ne se fonde sur aucun plan écrit mais sur une version « premier jet » à laquelle on vient apporter des modifications, révisions et réécritures globales, constaté par exemple chez Stendhal. Le deuxième type d'écriture à l'inverse repose sur un travail de conception en amont, qui a pour fonction d'organiser et préparer une rédaction et qui se présente sous-forme : plans, scénarios, recherches documentaires, etc. comme l'œuvre de Flaubert en présente un exemple. De nombreux écrivains en réalité combinent les deux démarches selon leur projet, leur méthode de travail ou les contingences de la rédaction ou de la publication.

Plusieurs phases de travail ont été identifiées qui se décomposent chacune en plusieurs étapes. La phase pré-rédactionnelle correspond au travail préalable de réflexion et de documentation, comportant par exemple scénario, plan, document de régie générale et à la mise au point d'un canevas. La phase rédactionnelle est le « *théâtre des métamorphoses les plus imprévisibles* » et se compose des brouillons et des documents de rédaction formant la genèse de l'œuvre : le dossier documentaire rédactionnel, les scénarios développés, les brouillons, les mises au net corrigées. La phase pré-éditoriale voit l'œuvre acquérir sa forme définitive sans être tout à fait fixée : on sort du manuscrit pour entrer dans le « texte » de l'œuvre. Elle comporte en outre l'étape du manuscrit définitif que l'écrivain protège en le faisant copier par un copiste ; le manuscrit du copiste est relu par l'auteur et comporte ses dernières modifications avant le « bon à tirer » qui est l'état du texte qu'il juge définitif. La phase éditoriale constitue une autre phase de la génétique du texte. L'œuvre est publiée dans une première forme qui peut évoluer ; c'est notamment le cas d'une première publication dans un périodique, ou plusieurs

¹⁶ Pierre-Marc de BIASI, « MANUSCRITS - La critique génétique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 janvier 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/manuscrits-la-critique-genetique/>

éditions du vivant de l'auteur qui pourront être publiées à partir de nouveaux jeux d'épreuves corrigées.

Ainsi, nous avons identifié des savoirs de référence littéraires et procéduraux et des pratiques sociales de référence sur la production d'un texte littéraire au travers des théories d'écrivains et de la génétique textuelle. Nous allons à présent voir quelles formes prennent dans ce contexte la didactique de l'écriture au secondaire et resituer les ateliers d'écriture par rapport à ces formes.

2.3 Atelier d'écriture et transmission des savoirs

Les ateliers d'écriture sont une pratique culturelle née en dehors du champ scolaire et qui n'ont pas comme objectif initial d'enseigner des savoirs. Pour autant ils ont rapidement été intégrés dans le cadre scolaire et ont intéressé les didacticiens à plusieurs points de vue. Nous allons définir les formes que prennent les ateliers d'écriture à l'école et en quoi peuvent-ils contribuer à la transmission de l'écriture littéraire à des fins de maîtrise de la lecture littéraire.

2.3.1 Histoire et approches des ateliers d'écriture à vocation pédagogique

Le développement des ateliers d'écriture s'inscrit dans un « *ce mouvement de transformation des formes d'écrits en classe* » (Barré-de-Miniac, Poslianec, 1999). Cette transformation est empreinte de l'évolution des recherches en littérature et des travaux concernant le processus rédactionnel. L'atelier d'écriture à vocation pédagogique, est envisagé non comme un but en soi, mais intervient comme un « *moyen pédagogique au service d'un enseignement rationalisé de l'écriture* » (Boniface, 1992). Il est pour Claudine Garcia-Debanc un moment dans la progression d'un « *savoir écrire* » qu'elle définit en reprenant le schéma d'Hayes et Flowers. Les opérations « *planifier, rédiger, réviser* » ne sont pas envisagées comme une succession mais en interaction. Elle distingue plusieurs types de situations de production d'écrits dans le cadre scolaire :

« - *le jeu d'écriture utilisé comme déblocage*

- *l'exercice d'écriture proposé comme un problème limité qui met en jeu l'une des opérations du processus rédactionnel*

- *l'atelier d'écriture qui peut englober jeux et exercices mais qui articule des activités dans un temps limité*

- *le projet d'écriture qui suppose une production dotée d'enjeux sociaux qui peut à son tour intégrer des moments d'atelier d'écriture* » (Boniface, 1992).

Les ateliers d'écriture font également écho à des questionnements sur l'enseignement de la littérature. En 1975, a lieu à l'université de Strasbourg un colloque « L'enseignement de la littérature : crise et perspectives » où Jean Ricardou dénonce que « *l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature* ». Il pointe ainsi la séparation institutionnelle de la pratique et de la théorie. Enseigner le dessin consiste à faire du dessin, « *mais enseigner la littérature consiste non à faire de la littérature mais à faire un discours sur la littérature* » (Boniface, 1992). Les ateliers d'écriture apparaissent pour Ricardou, qui a cherché à allier théorie et pratique d'atelier, comme une forme qui permettrait de résoudre cette dualité. La finalité scolaire de l'atelier d'écriture serait moins de produire des écrivains que de permettre aux élèves d'entrer dans le fonctionnement du littéraire, de l'artistique par une appropriation par le faire comme cela se produit dans d'autres disciplines.

L'atelier d'écriture se distingue en cela des formes scolaires, orientées autour de l'imitation des modèles, en travaillant le processus rédactionnel en vue de la résolution d'une « *problématique d'écriture* » qui peut être soutenue par des supports ou des auteurs « *sans qu'il soit question d'imitation au sens strict mais plutôt d'appropriation d'une problématique d'écriture* » (Monte, 2012). Il permet ainsi d'éviter l'écueil d'une représentation du texte littéraire et de l'écrivain modèle canonique pour aborder le littéraire par la résolution de problèmes, se posant la question « *Comment l'auteur s'est arrangé pour résoudre les problèmes qu'on a rencontrés soi-même ?* » (Monte, 2012). L'atelier d'écriture trouve son intérêt dans la recherche davantage que dans la solution, travaille donc le processus davantage que le résultat. « *Si écrire, c'est avoir à résoudre de nombreux problèmes, savoir écrire, c'est savoir le faire.* » car « *il n'y a problème que si la solution n'est pas donnée, si elle est à chercher* » (Lafourcade, 2008). Ainsi, plutôt que « *centrer la séance sur une seule écriture, il est préférable, bien souvent, de proposer plusieurs façons de résoudre la problématique d'écriture que l'on souhaite travailler* » (Monte, 2012).

Cette recherche a pour autant, dans le cadre de la didactique de l'écriture au lycée, un objectif d'apprentissage. Dans cette perspective, l'atelier d'écriture constitue « *une situation pédagogique au service d'objectifs précis que l'enseignant est à même d'annoncer en termes*

de contenus et d'effets d'apprentissage » (Boniface, Pimet, 1992). Le travail de l'enseignant consiste à faire passer les élèves des connaissances procédurales (de l'ordre du « savoir comment ») aux connaissances déclaratives (de l'ordre du « savoir que »). En d'autres termes, « *en faisant, l'élève apprend* » (Boniface, Pimet 1992).

2.3.2 Influence et limite des ateliers d'écriture dans didactique de l'écriture

L'histoire de l'enseignement de l'écriture renvoie à différentes conceptions de l'objet textuel et différents statuts du sujet scripteur. Les recherches en littérature et en linguistique vont modifier les manières d'envisager l'acte d'écrire, et vont trouver un écho plus large dans les petites classes que dans le secondaire. Il semblerait que l'étude de la littérature comme objet d'enseignement central du français au lycée ne permette pas les mêmes explorations et ait maintenu un rapport différent à l'écrit. Pour comprendre l'ensemble du phénomène, nous aborderons d'abord ici les modèles didactiques de l'élémentaire puis nous envisagerons l'écriture au secondaire et questionnerons la forme de l'écrit d'invention.

2.3.2.1 Les ateliers d'écriture utilisés par le modèle de l'expression écrite

Les ateliers d'écriture sont entrés dans l'institution scolaire au moment du passage du modèle didactique de l'écriture de la rédaction à celui de l'expression écrite sous l'influence de l'héritage de Freinet. On peut en effet distinguer avec Chabanne et Bucheton (2002) plusieurs modèles didactiques dans l'histoire de l'enseignement de l'écriture, à partir desquels nous allons envisager l'influence des ateliers d'écriture.

Historiquement, le premier modèle est celui de la rédaction qui est fondé sur une certaine conception du rapport entre écriture et pensée. L'écriture est envisagée comme une transcription de la pensée et la tâche d'écriture s'organise en une succession d'opérations : « *chercher les idées, collecte du vocabulaire, faire le plan, ensuite seulement passer au brouillon, le corriger, le recopier au propre* ». Elle correspond en partie à la tradition rhétorique classique, où l'*inventio* précède nécessairement l'*elocutio*. La rédaction induit également une conception de l'apprentissage défini par « *le principe d'imprégnation par imitation, et par la priorité chronologique donnée à la maîtrise de la norme* ». Elle ne prend

pas en compte le fait que les idées puissent émerger du processus même d'écriture et puissent faire évoluer la pensée. On considère que cet écrit n'est pas seulement le résultat de maîtrise de l'orthographe et de la grammaire, mais on n'explique pas ce qui intervient en plus, ce qui fait que certains sont doués et d'autre non. (Boniface, Pimet, 1992). La rédaction évalue en quelque sorte la capacité à respecter les normes élémentaires (orthographe et syntaxe) « *indépendamment des usages car on réserve à plus tard et à quelques-uns le privilège*

1) *d'écrire pour s'exprimer, dire ce qu'ils sont, ce qu'ils ressentent*

2) *d'écrire pour penser, pour réfléchir, pour discuter, etc.* » (Chabanne, Bucheton, 2002).

La rédaction est considérée comme l'occasion de réinvestissement des savoirs construits dans les différentes matières du français. Pour Jean-François Halté, suivant le modèle didactique la rédaction (Boniface, Pimet, 1992) « *l'écriture est un objet d'apprentissage mais pas un objet d'enseignement* » contrairement à d'autres savoirs qui sont eux méthodiquement transmis ; il note un « *dénuement didactique* » par lequel l'élève n'est pas accompagné et laissé face à la page blanche.

Le deuxième modèle qu'est l'expression écrite a revendiqué une rupture avec le modèle de la rédaction. L'expression écrite remet en cause la dimension artificielle de l'acte d'écrire, fondé sur l'imitation de modèles et coupé des situations d'écriture. Le modèle de la rédaction est inégalitaire dans la mesure où il induit un « *don* », une « *inspiration* » alors que le modèle de l'expression écrite induit que « *chacun a quelque chose à dire* ». On retrouve dans l'expression écrite, qui prend la forme « *d'invitation libre des pouvoirs exploratoires de l'écriture, à partir de jeux de contraintes ou de consignes sollicitant l'imagination ou même laissant l'écriture s'auto-développer* », l'influence des ateliers d'écriture notamment par une référence commune qu'est le « *texte libre* » pratiqué par Freinet, héritier de l'Éducation Nouvelle. Chez Freinet, le « *texte libre* » constitue l'une des pratiques d'expression libre parmi d'autres (dessin, etc.) qu'il prône dans sa pédagogie. Les élèves sont invités à une pratique régulière d'écritures personnelles diversifiées sous la forme de textes libres ; ceux-ci se réfèrent à de vraies pratiques sociales autour de l'écrit par le biais de la publication (impression des textes), ou de correspondances. Ils représentent ainsi une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage. L'hypothèse sous-tendue est que « *laisser jouer naturellement les capacités d'expression offertes par l'écrit mène naturellement l'élève à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques* » et celui-

ci « *trouverait de lui-même la plupart des solutions à ses problèmes d'écriture* » (Chabanne, Bucheton, 2002). Le développement « naturel » des compétences scripturales trouve ses limites dans le constat du caractère stéréotypé des textes libres et dans la difficulté de faire progresser les élèves au-delà du premier jet. Ce modèle en effet n'aide pas suffisamment les élèves dans les opérations complexes que nécessite la production de texte et risque de recréer ainsi, d'une certaine manière, l'inégalité contre laquelle il s'est développé en faisant croire à « *un surgissement spontané de l'inspiration* » (Chabanne, Bucheton, 2002). Les textes libres dans la pédagogie de Freinet ne sont pas notés mais partagés collectivement pour les reprendre et les mettre au point (Boniface, Pimet 1992).

2.3.2.2 Les nouveaux modèles didactiques de l'écriture et leurs rapport avec les ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture ont influencé l'expression écrite, mais semblent avoir marqué l'enseignement de l'écrit essentiellement par leur dimension libératoire. Les nouveaux modèles didactiques de l'écriture privilégient d'autres aspects notamment la définition de critères, et le travail sur les écrits intermédiaires. Il nous semble que les ateliers d'écriture, même s'ils ne sont plus référents, permettent de travailler ces aspects.

La nécessité est apparue d'élucider les processus rédactionnels, d'analyser les contraintes qui ne relèvent pas seulement des difficultés syntaxiques et orthographiques en se référant aux théories du texte, et enfin de décrire les dispositifs d'aide possible pour accompagner l'écriture et notamment les phases de révisions guidées. Le troisième modèle de « *l'évaluation critériée* » (Chabanne, Bucheton, 2002) prend effectivement en compte les avancées concernant l'objet à enseigner (les modèles linguistiques) et celles concernant les tâches à effectuer par l'apprenant (les modèles cognitivistes). L'évaluation critériée propose un ensemble de critères qui doivent être dégagés par les élèves eux-mêmes « *par confrontation entre leurs propres productions et les modèles sociaux ou scolaires de référence* » (Chabanne, Bucheton 2002). Ce modèle ménage une place importante au processus de révision. Le principe fondamental est celui de la « *clarté cognitive : apprendre c'est prendre conscience de.* » La limite de ce modèle se trouve dans l'intérêt porté au résultat sans prendre en compte l'activité du scripteur.

Un quatrième modèle est celui du sujet écrivant et des écrits intermédiaires. Le texte est alors considéré « *comme les traces d'une activité de production et on vise moins l'amélioration du texte lui-même que les progrès du travail de l'écriture* » (Chabanne, Bucheton 2002).

L'activité principale en matière d'apprentissage se trouve dans la pratique de la réécriture « *Réécrire c'est favoriser la reformulation globale des textes, qui ne passe pas toujours par la reprise du premier jet* ». Cette conception, développée par Chabanne et Bucheton, met au centre les « *écrits intermédiaires* » ainsi que la « *proposition de situations et de consignes [d'écriture] à la fois renouvelées et liées entre elles* ». Cette référence à la réécriture n'est pas sans rappeler le travail de l'écrit mis en place dans les ateliers d'écriture.

On voit ainsi que les ateliers d'écriture ont influencé les manières d'enseigner l'écriture, davantage dans les petites classes pour leur aspect libérateur, et pour ce qu'ils sont capables de modifier dans le rapport des élèves à l'écrit. Mais l'aspect plaisir et libérateur, ne semble pas tout à fait s'accommoder du cadre scolaire. Les possibilités qu'ils offrent, en lien avec la conception des « *textes libres* » de Freinet, n'ont pas permis de développer une didactique de l'écrit. Ils ont été en quelque sorte dépassés par les avancées en psychologie, pour des modèles privilégiant l'objectivation de critères, et l'accent mis sur le processus de production de textes. Néanmoins, cette dimension procédurale et la réécriture des textes qui est au cœur de la pratique d'atelier d'écriture, reste une piste intéressante pour travailler la compétence scripturale. Reste à savoir pour quels objectifs scolaires, dans le cadre de quel enseignement et surtout à quel niveau.

2.3.3 Atelier d'écriture et spécificité de l'écriture au secondaire

Nous situons notre approche des ateliers d'écriture dans le cadre de l'enseignement de la didactique de l'écriture au secondaire : quel est la nature de l'enseignement au secondaire ?

2.3.3.1 Un enseignement orienté autour de la littérature

L'enseignement du français au secondaire s'organisant autour de la littérature, induit une didactique de l'écriture davantage basée sur du métatextuel, discours sur les textes, que sur de l'hypertextuel, production de textes en liens avec les œuvres littéraires. (Le Goff, 2005). Claudette Oriol-Boyer (1989) constate que la disparition de l'écriture « *en tant que pratique artistique dans l'institution scolaire* » correspond avec celle de la discipline de la rhétorique qui constituait l'essentiel de l'enseignement du français jusqu'au XIX^{ème} siècle. La classe de première du lycée que l'on nommait « *classe de rhétorique* » privilégiait l'*élocutio* qui correspond au choix et à la manière d'agencer les mots. Cet accent mis sur l'*élocutio* témoigne d'un enseignement littéraire dans lequel « *l'étude de la littérature se prolonge*

naturellement en un apprentissage de l'art d'écrire » (Oriol-Boyer 1989) citant ici Gérard Genette¹⁷. Elle reprend également son approche de l'évolution de l'enseignement du français au XX^{ème} siècle : « 1/ la rhétorique est devenue implicite (le terme a disparu et même il est devenu péjoratif). 2/ on a instauré une séparation absolue entre le descriptif et le normatif. « L'art d'écrire cesse d'être l'objet principal de l'enseignement. » La littérature cesse d'être un « modèle » pour devenir un « objet ». On écrit de la méta-littérature, la rhétorique que l'on apprend est donc « méta-méta-littérature, discours magistral tenu sur la façon dont on doit tenir un discours scolaire sur le discours littéraire. » 3/ la rhétorique de l'elocutio est remplacée par « la mystique du plan ».

Dès lors la didactique de l'écriture se cantonne à la formation critique et réflexive du lycéen (Le Goff, 2005). Le Goff cite ici Bertrand Daunay (2003) qui observe une rupture dans l'enseignement de la didactique de l'écriture entre le collège et le lycée : au collège les élèves pratiquent la production textuelle dans la diversité des discours sociaux et littéraires, cela principalement dans l'enseignement de la langue, alors que le lycée devient le lieu d'une imprégnation par la lecture des œuvres du patrimoine, d'une « *sanctuarisation* » de la littérature et donc d'une didactique de l'écriture réduite à l'exercice du commentaire.

Certains didacticiens ont pu observer que l'esprit de la rhétorique s'est tout de même maintenu dans l'enseignement par un rapport qui est resté traditionnel entre l'étude des textes littéraires et l'écriture des textes par les élèves. Les textes littéraires sont objets d'analyse et il n'est pas question de les faire imiter. Une rupture va apparaître entre l'analyse et la production. L'analyse va passer par la production de textes non littéraires, que sont le commentaire et la dissertation qui ont comme objectif de « *faire réfléchir sur les mouvements de pensée (dispositio) et les arguments (inventio) et leur enchaînement logique* ». Quant à la production de texte, de la composition française à l'écriture d'invention, elle permettra « *l'observation des pouvoirs du langage* » et l'« *exploration des effets de sens* » (relevant de l'elocutio) » (Veck, 1989).

¹⁷ *Figures II, 1969*

Dans une approche plus globale, le constat est fait, avec Yves Reuter, que la littérature est un objet d'enseignement complexe (Daunay, 2007) : « *Lla variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité...* »

2.3.3.2 L'instauration de l'écriture d'invention : esprit et réalité

L'enseignement de la didactique de l'écriture au secondaire a vu apparaître en 1999-2000 l'exercice de l'écriture d'invention qui, dans l'esprit, semble replacer l'écriture littéraire au cœur de l'apprentissage de l'écrit au lycée. En réalité, cette écriture d'invention est orientée vers un apprentissage de la lecture littéraire

L'écriture d'invention est un exercice de l'Épreuve Anticipée de Français qui semble redonner une place à une autre nature de production d'écrits pour les élèves. Le projet initial a effectivement été de revenir sur le primat accordé aux écrits analytiques métatextuels qui qualifient « *la relation, dite "de commentaire" qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer* » (Genette, 1972). Cet exercice demande aux élèves un écrit hypertextuel qui lui se définit comme « *toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire* ». L'hypertexte est donc un texte dérivé d'un autre texte par une opération de transformation.

Pour Le Goff (2005) l'écriture d'invention est la marque d'un rééquilibrage que Jean Hébrard¹⁸ souhaitait dès 1996, en remettant en cause la primauté de l'écrit de commentaire au détriment des autres fonctions de l'écrit : « *En mettant l'écriture et la composition au service de la lecture, on introduit une redoutable dissymétrie dans l'usage du langage. Il y a d'un côté la langue des œuvres dont l'élève peut simplement espérer qu'un jour il la goûtera et la*

¹⁸ Hébrard.J. (1996). « Du nouveau sur l'histoire de la rhétorique », Le Français aujourd'hui, n°116, Paris, AFEF, pp. 114-119.

comprendra mais dont il sait qu'il n'en aura jamais l'usage. Et de l'autre les mots qu'il utilise pour dire ce que ces œuvres évoquent en lui, ou du moins, ce qu'elles pourraient évoquer. Là où le collégien d'Ancien Régime, le lycéen du XIXe siècle visaient l'éloquence, l'élève du XXe se contente de chercher à exprimer sa sensibilité. L'école le conduit à n'entretenir avec le langage qu'une relation de type esthétique » (Hébrard, 1996).

Les documents d'accompagnement des programmes définissent l'écriture d'invention dans un rapport avec la langue : Alain Viala explique que *« produire des textes, c'est une manière d'entrer dans un rapport actif à la langue, de s'appuyer sur ce que l'on produit pour réfléchir à ce que l'on maîtrise, mais aussi à ce que l'on maîtrise mal, et améliorer son rapport à la langue. On ne fera rien, en matière de littérature, si les élèves n'ont pas une relation à la langue qui leur permette d'entrer dans les textes. Ce qui est en jeu dans l'écriture d'invention, c'est une écriture de conquête de la langue »* (Le Goff, 2005) .

Mais en réalité, l'écriture d'invention n'a jamais accompli les projets qu'elle semblait s'être donnés. Elle a en effet connu un *« processus de restriction qu'ont subi à la fois les modalités et les finalités de l'écriture d'invention au fil de son officialisation et des remous qu'elle a suscités »* (Monte, 2012) comme le précisent les principes qui s'imposent pour encadrer l'écriture d'invention : *« la relation structurelle avec les textes littéraires, leur lecture et leur analyse : l'écriture d'invention devient une actualisation de cette lecture-analyse »*.

L'écriture d'invention reste un exercice métatextuel et non l'introduction d'une production hypertextuelle, ce qui a été finalement établi dès les instructions officielles. Vue *« en tant que pratique discursive au service de la restitution des savoirs »* l'écriture d'invention *« associe des opérations d'ordre scriptural et lectoral et vise ainsi une performance accrue dans la maîtrise de la langue »* mais également et surtout *« la compréhension des textes littéraires¹⁹ »*. C'est ce que Michèle Monte (2012) souligne également en citant les instructions officielles de 2006 qui voient *« dans l'écriture d'invention un moyen de vérifier la qualité de la lecture des textes du corpus proposé et accordent le primat à une écriture à visée argumentative souvent métatextuelle »*. Les textes officiels ont effectivement précisé dès 2001 ce lien étroit avec la lecture : *« Cette pratique se fait toujours à partir de textes lus. Elle contribue à une meilleure compréhension des textes lus parce qu'en imitant, transformant et transposant les modèles qu'ils y observent, les élèves se les approprient et peuvent être davantage sensibles aux*

particularités de style, de genre et de registres. Elle participe ainsi de l'étude littéraire. Elle appelle donc la présence d'une « bibliothèque » de textes à reprendre ou à imiter, ou desquels s'inspirer plus souplement²⁰» (Le Goff, 2005).

L'enseignement du français au lycée, organisé autour de la littérature comme objet d'enseignement est appréhendé principalement au travers de la lecture. L'exercice d'écriture d'invention vient s'ajouter aux exercices de commentaire et de dissertation comme un réinvestissement de savoirs de lecture. Dans le cadre des programmes du secondaire, la didactique de l'écriture littéraire est donc indissociable de la didactique de la lecture littéraire. L'intérêt de l'atelier d'écriture au secondaire pourrait se trouver dans la complémentarité qu'il propose en travaillant l'écriture dans une approche exploratoire, analytique et créative avec l'objectif d'acquérir les savoirs nécessaires à la lecture littéraire.

2.3.3.3 Les ateliers d'écriture au service de l'écriture littéraire

L'apport des ateliers d'écriture dans la didactique de l'écriture n'est pas évident en classe de seconde générale. On a vu que l'enseignement de l'écriture se tourne davantage vers des écrits fonctionnels et non vers l'écriture littéraire. L'exercice d'invention lui-même ayant comme objectif la restitution de la lecture, la question peut se poser de l'intérêt de mettre les élèves en situation d'écriture littéraire en seconde. Il s'agit ici donc de savoir si les ateliers d'écriture sont l'objet d'un réinvestissement ou d'une élaboration des savoirs en matière d'écriture littéraire.

L'intérêt des ateliers d'écriture s'avère multiple. D'une part, les ateliers d'écriture permettent de mettre en avant l'importance du processus dans la rédaction d'un texte et de remettre en perspective les textes en tant que produit finis tels que les élèves les rencontrent dans les corpus proposés. Les ateliers d'écriture ils mettent en œuvre les différentes étapes du processus rédactionnel tel qu'il a été défini par les recherches en psychologie que sont la planification, la mise en texte, et la révision.

²⁰ MÉN, 2001c, p. 92

D'autre part, ils permettent de porter une attention particulière au travail sur le signifiant, au travail du texte comme matériau notamment par l'intérêt des opérations de réécriture « *dans la mesure où l'un de leurs enjeux est d'amener les scripteurs à améliorer leurs productions par un travail conscient de réécriture* » (Monte, 2012). Cette attention portée au signifiant permet en outre d'étayer l'étude de la fonction poétique du langage définie par Jakobson.

Ils permettent de plus de mettre les élèves en situation de faire la synthèse entre les savoirs notionnels abordés dans le cadre de l'enseignement du français et les savoirs procéduraux. Les ateliers semblent pouvoir mettre en place l'écriture envisagée par Masseron (2008) comme « *praxis [...] en tant qu'elle conçoit et réalise matériellement un texte qui constitue une réponse singulière, complexe et intentionnelle à un problème cognitif préalablement posé.* ». Bertrand Daunay (2007) souligne un possible écho entre la didactique actuelle de l'écriture littéraire et les jalons posés par Freinet avec le « *texte libre* » : « *La dimension littéraire du texte libre de Freinet [...] font ressortir que les questions posées par la didactique à l'écriture scolaire peuvent trouver là des apports intéressants. Notamment, les questions de la posture d'écrivain ou d'auteur prise par les élèves, le rôle de la destination des écrits, le statut du stéréotype et de l'intertextualité, la confrontation aux textes d'auteurs pour travailler le texte produit, trouvent dans les propositions de Freinet comme de ses continuateurs des éléments de réflexion qui peuvent aisément s'articuler aux recherches didactiques actuelles, même si la référence concrète à ces textes fondateurs est assez rare* » (Daunay, 2007).

2.3.3.4 Les ateliers d'écriture au service d'une didactique de la lecture littéraire

Bien que l'atelier d'écriture puisse formaliser une certaine didactique de l'écriture, le cadre de l'enseignement de la littérature au lycée l'oriente davantage vers une élaboration des savoirs concernant la lecture. Nous avons observé que si l'objectif n'est pas de former des écrivains dans le cadre scolaire, les apports de la didactique de l'écriture littéraire peuvent permettre de construire des savoirs concernant la lecture littéraire qui elle est un objectif avéré de l'enseignement de la littérature au lycée. Bertrand Daunay souligne bien à ce sujet que « *L'écriture, dans la plupart de ces démarches, est littéraire essentiellement en ce qu'elle*

participe de l'acte de découverte des caractéristiques littéraires d'un texte, entendu en général comme objet dont une analyse littéraire est possible » (Daunay, 2007).

Pour bien comprendre le lien qui s'établit entre une didactique de l'écriture et celle de la lecture, il nous faut ici préciser les conceptions actuelles en œuvre concernant la didactique de la lecture. Le « *nouveau paradigme didactique* » selon Bertrand Daunay est celui de la « *lecture littéraire* » (Daunay, 2007). Celle-ci s'articule autour de théories de la lecture apparues à partir des années soixante et notamment : l'approche structurale de Roland Barthes, la sémiotique d'Umberto Eco, la poétique de Charles, les travaux de l'« École de Constance » de Jauss et Iser sur la réception des œuvres littéraires. Ces travaux sur la lecture ont permis de construire la lecture littéraire comme « *un véritable outil didactique théorique permettant de concilier les avancées théoriques des années 1950-60 centrées sur le texte, et la conception du texte comme objet de lecture, dont le sens n'est pas conçu comme indépendant de l'interaction qu'il entretient avec ses lecteurs* » (Daunay, 2007).

Ces approches permettent de prendre en compte le lecteur dans la construction du sens. La notion de lecture littéraire comme outil didactique ne fait pour autant pas tout à fait consensus, mais Bertrand Daunay insiste « *sur son statut de notion heuristique en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours) mais la relation texte-lecteur* ». Elle a permis de chercher à mieux définir « *un enseignable susceptible de donner un contour identifiable, théorisable et donc didactisable à l'enseignement de la littérature* » et donc une « *réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes* » (Daunay, 2007).

C'est dans cette « relation texte-lecteur » qu'un espace va pouvoir se ménager pour le scripteur. En effet, l'écriture peut être considérée comme une « *stratégie* » qui peut « *contribuer à la réception et à l'étude des œuvres classiques en les désacralisant et en en faisant comprendre de l'intérieur les rouages linguistiques* » (Renaud, 2010). Ainsi, écrire peut constituer une stratégie pour réfléchir aux questions de la langue et de la littérature. On peut associer d'ailleurs ici les apports de l'introduction de l'exercice d'écriture d'invention qui « *permet [aux élèves], en les invitant à jouer le rôle de l'auteur de transgresser la norme scolaire pour explorer les possibilités du langage écrit, et, partant, devient non seulement facteur de motivation d'apprentissages sur la langue et les textes littéraires, mais aussi facteur de développement d'un rapport à l'écriture qui rompt avec le clivage écriture scolaire/écriture pour soi* » (Renaud, 2010).

Une amélioration de la lecture peut donc ainsi passer par l'écriture. Il ne s'agit pas ici de l'écriture mise en place par les modèles appelant l'imitation, l'imprégnation et la conception du texte littéraire en tant que modèle. Il s'agit bien d'une écriture comportant une dimension de « découverte » qui « peut être rapprochée de celle d' « exploration », on peut voir dans cet élargissement sémantique comme le propose Annie Rouxel « une conception de l'écriture comme démarche heuristique où texte et construction de la pensée sont concomitants » (Le Goff, 2015)

La prédominance de la lecture sur l'écriture a été revisitée, estimant que l'écriture devient un élément constitutif d'une didactique de la lecture et non l'inverse. « *La dimension interactive de la relation entre écriture et lecture [...] a conduit à considérer l'écriture, outil et objet d'apprentissage, non comme le couronnement (non appris) d'autres apprentissages [...] mais comme élément central de ces derniers. Cette option met à mal la traditionnelle subordination de l'écriture à la lecture, que la tradition de l'enseignement du français a toujours privilégiée* (Plane, 2002). Des recherches actuelles explorent l'opportunité de commencer par l'écriture avant même d'aborder les textes littéraires, plaçant l'élève en amont du processus de transmission savoirs : « *je place l'élève au centre de mon dispositif : c'est lui l'acteur, il commence par écrire, il existe avant même la littérature qu'il est censé découvrir.* (Renaud 2010)

Conclusion de l'approche théorique

La transposition didactique de l'écriture littéraire repose sur des savoirs de références issus des théories littéraires qui permettent l'étude des textes et des théories cognitivistes sur le processus rédactionnel. Elle se fonde également sur les pratiques sociales de référence des écrivains. Il s'avère que tous ces savoirs alimentent également les fondements conceptuels des ateliers d'écriture tels qu'ils sont apparus en dehors du champ scolaire, et en font par là-même un dispositif pertinent pour la didactique d'une écriture littéraire en tant que telle. Les objectifs d'enseignement du français au lycée centrés autour de la littérature ne ciblent pas, malgré l'apparition de l'écriture d'invention aux épreuves anticipées du baccalauréat, des savoirs concernant l'écriture littéraire ; le rapport à la littérature reste éminemment un rapport

de lecture, dont la dernière forme didactique est la « lecture littéraire ». Cette lecture pourrait largement bénéficier, dans la relation interactive établie entre la lecture et l'écriture, de l'apport des ateliers d'écriture comme moment exploratoire des savoirs littéraires dans une démarche de production par les élèves des problématiques littéraires qu'on leur demande de maîtriser dans l'analyse et l'interprétation des textes. Comme l'affirme Claudette Oriol-Boyer « *pour qu'il y ait une réelle appropriation du savoir, tout apprentissage doit être associée à une pratique de production et de recherche* » (1989).

3. Méthodologie

3.1 Présentation du contexte

Après avoir exploré d'un point de vue théorique la question des savoirs et des pratiques sociales de références sur laquelle s'appuie la transposition didactique de l'écriture littéraire, ainsi que la place des ateliers d'écriture, notre approche méthodologique se donne comme objectif d'éclairer les questions de recherches de ce mémoire :

- Pourquoi la didactique de l'écriture ne prend-elle pas les mêmes formes que celle de la lecture littéraire ?
- Comment une didactique plus formalisée de l'écriture contribuerait-elle à une didactique de la lecture littéraire ?
- Est-ce que par écrire on apprend à lire ? De quelle manière ?

Cette partie méthodologique s'appuie sur deux types de ressources. Le premier est constitué des entretiens semi-directifs effectués respectivement auprès d'une inspectrice de Lettres Modernes de l'enseignement agricole et de la formatrice de Lettres Modernes de l'ENSFEA. Ces entretiens ont porté sur la représentation que les professionnelles interrogées ont sur les ateliers d'écriture dans le cadre de l'enseignement en classe de seconde sous un angle didactique et pédagogique.

Le deuxième type de ressource est constitué de l'analyse des savoirs transmis lors d'une séance d'atelier d'écriture menée avec une classe de trente-deux apprenants de seconde générale du Lycée agro-environnemental du Pas-de-Calais. Pour répondre à nos questions de recherche, notre démarche empirique porte sur le rôle de l'atelier d'écriture dans l'acquisition d'éléments structurants d'un enjeu littéraire précis qu'est l'ironie, abordé dans le cadre d'une séquence d'enseignement de seconde générale sur le conte philosophique du XVIII^e dans l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation aux XVII^e et XVIII^e siècles ». Nous avons retenu pour l'analyse un échantillon restreint de 21 élèves sur les 32 qui correspondent aux élèves dont nous possédons les trois types de traces écrites étudiées.

La séquence a pour enjeu de traiter plus précisément les objectifs du programme concernant cet objet d'étude que sont « *l'intérêt à porter à l'argumentation indirecte* », « *faire découvrir que les œuvres littéraires permettent l'expressions d'idées et participent à la vie* » et

« l'utilisation de ressources de divers genres à des fins de persuasion »²¹. Elle s'organise autour de l'étude d'une œuvre intégrale, *Jeannot et Colin* de Voltaire, dont trois extraits seront étudiés en classe (voir Annexe 1).

Un atelier d'écriture autour d'un savoir littéraire : l'ironie

L'ironie est abordée, dans le cadre de cette séquence d'enseignement, comme une spécificité littéraire des genres de l'argumentation des auteurs du XVIII^{ème} siècle et particulièrement dans l'œuvre de Voltaire. Elle constitue une véritable arme rhétorique au service de ces textes à visée argumentative. Le conte philosophique est étudié comme apologue, c'est-à-dire récit à visée didactique et donc comme une forme de l'argumentation indirecte. Deux perspectives d'histoire littéraire éclairent le recours récurrent à l'ironie dans les textes des auteurs des Lumières : la première, que nous n'approfondirons pas ici mais qui a été explicitée avec les élèves, est que l'ironie constitue un moyen de contourner la censure en formulant de manière implicite une opinion ; la deuxième est la place active qui est donnée au lecteur, par les philosophes des Lumières qui prônent l'usage de l'esprit critique, l'invitant à ne pas recevoir sans réfléchir ce qui lui est proposé. Le pouvoir argumentatif de l'ironie réside dans la complicité entre l'auteur et le lecteur. Cette notion d'ironie permet, comme nous l'avons vu précédemment, d'explorer le rapport particulier entre locuteur et destinataire, auteur et lecteur. Elle met ainsi particulièrement en valeur le rapport entre :

- la production du texte et les intentions de l'auteur vis-à-vis de son destinataire, le « *programme de lecture* » (Forget, 2001) qu'il lui propose et son attitude par rapport à son énoncé, son degré d'adhésion ou de distance, tout cela composant sa « *stratégie d'écriture* » (Renaud, 2010)
- la réception du texte par le lecteur qui est amené à construire le sens à partir d'indices à trouver dans le texte

²¹ BO officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 du <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

3.2 Présentation du mode de recueil de données

3.2.1 Les entretiens

Notre premier mode de recueil de données est basé sur des entretiens semi-directifs qui ont comme objectif de répondre aux questions de recherches. Le recueil des données est constitué des réponses aux items d'une grille d'entretien tels que présentés ci-après.

Questions de recherche	Items grille d'entretien
Pourquoi la didactique de l'écriture ne prend pas les mêmes formes scolaires que celle de la lecture littéraire ?	<i>Selon vous, qu'est-ce qu'apprendre à écrire en seconde ? Qu'est ce que ce n'est pas ?</i> <i>Quels rapports la didactique de l'écriture entretient-elle avec la didactique de la lecture ?</i>
Comment une didactique plus formalisée de l'écriture d'invention contribuerait à une didactique de la lecture analytique ?	<i>Quel lien faites-vous entre les ateliers d'écriture et les formes scolaires de l'écriture en seconde ? Quelle place devrait avoir ce dispositif en seconde ?</i> <i>Quel intérêt, la réécriture peut avoir en français ?</i>
Sur quels savoirs s'appuie la transposition didactique de l'écriture littéraire ?	<i>Dans le cadre de l'enseignement du français est-ce que les ateliers d'écriture permettent d'enseigner des savoirs et lesquels ? Qu'est-ce qu'on apprend aux élèves au travers d'un atelier d'écriture ? Quelles compétences sont visées du côté des élèves ?</i>
Quels sont les différents types de savoirs qui servent de références aux enseignants pour les ateliers d'écriture ?	<i>Est-ce que quand on fait un atelier d'écriture on forme à être écrivain ? Est ce que c'est le travail de l'écrivain qui est référence ?</i> <i>Les enseignants sont-ils formés à mener des ateliers d'écriture ? A quels savoirs peuvent-ils se référer ? Pourquoi ce choix didactique pour l'écriture ?</i>
Est-ce que par écrire on apprend à lire ? et de quelle manière ?	<i>Est-ce qu'en écrivant on apprend à lire ?</i>

3.2.2 L'atelier d'écriture

Pour évaluer l'acquisition des savoirs littéraires nous nous sommes appuyée sur les éléments structurants du discours ironique tel que définis précédemment, à savoir :

1. La « *superposition de discours* » (Forret, 1991) dont un seul est véritablement pris en charge par le locuteur
2. L'attitude du locuteur face à un univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé

Une attention particulière, pour aborder cette notion d'ironie, est portée à la dimension critique du discours ironique, dans le contexte de l'étude des genres de l'argumentation.

Le recueil des données, concernant les savoirs transmis au cours de cette séance d'atelier d'écriture, s'effectue en trois étapes, à partir de trois types de traces écrites des élèves dans une perspective de comparaison : des savoirs préalables vérifiés à partir des traces écrites d'un exercice d'application, les savoirs mobilisés dans le cadre d'une production écrite au cours de l'atelier d'écriture et la vérification de l'acquisition de ces savoirs dans le cadre d'une lecture littéraire.

	Objectifs de l'activité	Trace écrite
Etape 0 : Etat des savoirs préalables sur l'ironie	- Être capable de repérer l'ironie et ses éléments structurants dans l'analyse d'un texte en étant guidé par des questions	Exercice d'application
Etape 1 : Construction des savoirs dans le cadre de la production d'un texte se caractérisant par sa dimension ironique	- Être capable de mobiliser les éléments structurants de l'ironie dans le cadre de la production d'un texte à l'aide de critères préalablement explicités : double discours, dimension critique, présence de procédés littéraires	Production de l'atelier d'écriture
Etape 2 : Acquisition des savoirs dans le cadre de la lecture d'un corpus de textes présentant des dimensions ironiques	- Être capable de repérer l'ironie comme participant de la dimension critique d'un ou plusieurs textes dans le cadre d'une analyse d'un corpus	Copies de l'évaluation sommative

Les trois étapes de notre démarche

Étape 0 : Etat des savoirs avant l'atelier

L'apport théorique s'effectue lors d'une première séance d'une heure en classe dédoublée sur un mode pédagogique ritualisé au sein de la classe cette année. Elle prend, pour rester dans les repères mis en place par la conseillère pédagogique, la même forme que d'autres apports pendant l'année. Ainsi, après avoir repéré l'utilisation de l'ironie par Voltaire dans l'étude du premier extrait de l'œuvre, une séance est consacrée à un focus sur l'ironie : une fiche synthèse sur l'ironie (Voir Annexe 2) est distribuée aux élèves, lue en classe et accompagnée de quatre exercices d'application. Nous prenons comme données initiales le contenu des traces écrites des élèves sur un des exercices de cette fiche d'exercice d'application (Voir Annexe 3). Il s'agit d'un exercice de repérage du discours ironique dans un texte de Maupassant à partir de trois questions. Son objectif est d'amener les élèves à repérer le discours ironique à partir des éléments révélateurs - présentés en classe comme des procédés littéraires - à identifier et interpréter pour effectuer une synthèse rendant compte de la dimension critique du texte par l'ironie.

Étape 1 : Mobilisation par l'écrit des savoirs dans le cadre de la production d'un texte

La deuxième étape de notre démarche correspond à la mise en place de la séance de l'atelier d'écriture. Nous rappelons que l'atelier d'écriture est pensé comme un moment central dans l'apprentissage des savoirs spécifiques de lecture en français et il est donc intégré au cœur de la séquence. La séance d'atelier d'écriture porte plus particulièrement sur la production d'un « *faux éloge* ». L'objectif est de mettre les élèves en situation d'expérimenter les problèmes à résoudre pour la production d'un discours ironique dans sa vocation critique. L'exercice du faux éloge permet de proposer aux élèves de se mettre à la place du locuteur qui doit donc proposer deux discours dont un qu'il ne prend pas en charge, d'établir une certaine distance vis à vis de son énoncé et de construire un programme de lecture qui fasse comprendre au lecteur de la dimension critique de l'énoncé.

Cette séance s'appuie sur un document support distribué aux élèves qui comprend : le déroulement de la séance, un extrait de *Candide* de Voltaire, la consigne précise ainsi que les critères que le texte devra respecter qui sont : le double discours, la dimension critique, la présence de procédés littéraires conforme à l'ironie. (Voir Annexe 4)

Le déroulement de la séance prévoit les étapes dominantes d'un atelier d'écriture dans le temps imparti :

1. L'embrayeur, le prétexte à l'écriture. Il s'agit ici d'un court extrait de *Candide* de Voltaire qui présente un faux éloge de la guerre. L'objectif de cet extrait est que les élèves aient une représentation de ce que peut être un faux éloge. Il a été lu au cours de l'atelier, sans démarche d'analyse le concernant mise à part l'explicitation de la thèse (« *L'auteur est-il selon vous pour ou contre la guerre ?* ») L'objectif secondaire est aussi de leur permettre de voir une cohérence entre le travail de l'atelier d'écriture et le reste de la séquence en proposant un texte appartenant au genre et au mouvement étudié. Voici ci-dessous l'extrait correspondant :

« Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons, formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer. Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes de chaque côté ; ensuite la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface. La baïonnette fut aussi la raison suffisante de la mort de quelques milliers d'hommes. Le tout pouvait bien se monter à une trentaine de mille âmes. Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque »

2. Une contrainte d'écriture. La contrainte d'écriture ici porte sur la nature du texte à produire, à savoir un faux éloge. Elle porte également sur un élément formel : chacun des textes doit obligatoirement commencer par « *Rien n'est si + adjectif élogieux* ». Cet élément formel participe également du déclencheur de l'écriture, permettant d'évacuer chez les élèves la question difficile de comment commencer un tel texte. Le sujet de la production est lui totalement libre même si le document support propose des exemples.
3. Un temps d'écriture d'environ 15-20 minutes
4. Un temps de socialisation des écrits. Cette partie consiste en une lecture à haute voix par chacun de son texte.

5. Un temps de réaction du groupe aux écrits lus à voix haute. La réaction des élèves a été orientée autour de la présence de 3 critères que doit comporter chaque texte. « *Est-ce que le texte ménage bien un sens apparent différent du sens réel ? A-t-il une dimension critique ? Avez-vous reconnu des procédés littéraires spécifiques à l'ironie ?* »

Les étapes suivantes n'ont pas pu être menées complètement faute de temps – nous y reviendrons dans la partie analyse.

6. Un temps de réécriture
7. Un temps de bilan entre le groupe et l'enseignante sur la séance. Ce temps de bilan a porté sur l'explicitation par les élèves de l'intérêt selon eux d'un tel exercice pour la compréhension de l'ironie.

Cette séance d'atelier s'est déroulée en classe dédoublée en deux groupes de quatorze apprenants nommés groupe 1 et groupe 2. Nous souhaitons préciser qu'aucune séance d'atelier d'écriture de ce type n'a préalablement été mise en place avec ces groupes.

Étape 2 : Acquisition des savoirs dans le cadre d'une évaluation

La dernière étape de notre démarche porte sur les traces écrites d'une évaluation sommative de la séquence qui prend la forme d'un exercice d'analyse de textes (Voir Annexe 5). Cette évaluation est conçue comme une initiation à l'épreuve anticipée du Bac de français avec une question portant sur la comparaison des textes entre eux et une autre sur une analyse plus détaillée d'un des textes. Le corpus est composé de trois textes réunis autour de la thématique de la critique de la guerre : le Texte A qui est un extrait des *Caractères* de La Bruyère, « Du souverain ou de la république » 1688 ; le Texte B qui est un extrait de l'Article « Paix » de *L'Encyclopédie*, 1750 – 1772 ; Texte C qui est un extrait du Chapitre VII de *Micromégas* de Voltaire, 1752. Ce corpus de texte propose deux textes dans lesquels une dimension ironique est présente (Texte A et texte C) et un texte qui ne présente pas de dimension ironique (Texte B).

Les questions présentes dans cette évaluation ne mentionnent jamais explicitement une dimension ironique des textes mais tout le corpus porte sur la dimension critique. La première partie de l'évaluation porte sur la comparaison des trois textes et l'ironie est attendue comme

éventuel élément portant la critique de la guerre pour les textes A et C. La deuxième partie de l'évaluation qui s'attache à l'étude plus détaillée du texte C se compose d'une première partie de questions et d'une deuxième partie de synthèse. Les questions doivent aider les élèves à repérer les éléments structurants de l'ironie : il s'agit des questions 2) 3), 4), 5) qui demandent l'identification et l'interprétation de figures de tropes (métaphore, hyperbole, litote). La question 6) a, quant à elle, comme particularité d'isoler un extrait saillant du discours ironique pour amener les élèves à repérer l'ironie différemment de l'approche par des questions précédentes sur les procédés littéraires.

Les indicateurs

Nous retenons donc comme indicateur de l'acquisition de la lecture de l'ironie :

- la superposition de discours
- l'attitude du locuteur vis à vis de l'univers discursif

auxquelles nous avons fait correspondre des éléments révélateurs de l'ironie qui nous renseigneront sur l'acquisition de ce savoir littéraire par les élèves, éléments présentés dans la fiche théorique sur l'ironie vue en classe (voir Annexe).

indicateurs quantitatifs de la lecture du discours ironique	Éléments révélateurs du discours ironique
La superposition de discours dont un seul est pris en charge par le locuteur	Le paradoxe qui montre que quelque chose pose problème.
	L'oxymore et l'antithèse qui mettent en lumière une tension entre deux éléments normalement opposés.
	L'antiphrase : le locuteur exprime exactement le contraire de ce qu'il veut dire.
	Les guillemets ou les italiques qui suggèrent que le locuteur prononce les mots d'un autre (une citation) et ne les reprend pas à son compte.
L'attitude du locuteur face à l'univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé	Un discours qui paraît paradoxal ou sans cohérence Toute prise de position extrême ou illogique doit paraître suspecte et mettre le lecteur sur la piste de l'ironie. Parfois ce sont les paroles des adversaires qui sont rapportées plus ou moins directement pour mieux les discréditer.
	Les modalisateurs mettent en évidence une distance entre le locuteur (celui qui parle) et l'énoncé qu'il rapporte. Ils ont l'air de donner du crédit au propos mais en fait ils soulignent son ridicule.
	Les points d'exclamations peuvent montrer le caractère révoltant d'un propos et signifier que le locuteur s'en détache. Les points d'interrogations peuvent cacher la présence de questions rhétoriques (fausses questions dont la réponse est évidente).

	Les points de suspension proposent parfois au lecteur de saisir une allusion.
	La litote ou l'euphémisme qui atténuent son véritable avis sur quelque chose.
	L'hyperbole dont l'exagération souligne le caractère inacceptable du propos.

S'ajoute à ce tableau un indicateur qualitatif, qui est celui de la construction du sens à travers la dimension critique. En effet, il convient ici de bien rappeler que l'effet que l'ironie cherche à produire est bien celui d'une dépréciation, de discréditer le discours non pris en charge et porte sur lui un jugement défavorable et donc a fondamentalement une valeur axiologique.

Nous reprenons ci-dessous le tableau récapitulatif de notre démarche en y faisant apparaître les indicateurs retenus. Nous soulignons que ces indicateurs sont envisagés en étape 0 et en étape 2 qui portent sur des activités de lecture comme des éléments à percevoir dans les textes, permettant de décoder le message à recevoir, alors qu'ils sont envisagés dans l'étape 1 dans l'optique d'une production de texte et donc davantage comme capacité à mobiliser ces éléments pour encoder le message, proposer un programme de lecture.

Déclinaison des indicateurs	Acquisition des savoirs attendue	Trace écrite	Indicateurs de la transmission des savoirs sur la base des éléments révélateurs
Etape 0 : État des savoirs préalables sur l'ironie	maîtrise de la notion d'ironie en réception par l'élève lecteur	Exercice d'application	<u>Indicateurs quantitatifs</u> Ind. 1 - éléments liés à la superposition de discours dont un seul est pris en charge par le locuteur
Etape 1 : Construction des savoirs dans le cadre de la production d'un texte se caractérisant par sa dimension ironique	maîtrise de la notion d'ironie en production par l'élève scripteur	Production de l'atelier d'écriture	Ind. 2 - éléments liés à l'attitude du locuteur face à l'univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé <u>Indicateur qualitatif</u>

<p>Etape 2 :</p> <p>Acquisition des savoirs dans le cadre de la lecture d'un corpus de textes présentant des dimensions ironiques</p>	<p>maîtrise de la notion d'ironie</p> <p>en réception par l'élève lecteur</p>	<p>Copies de l'évaluation sommative</p>	<p>Ind. 3 - construction du sens : dimension critique</p>
--	--	---	---

Nous avons pour chaque étape préalablement posé quels étaient les résultats attendus (Voir Annexe 6).

3.2.3 Présentation du mode d'analyse des données

Le mode d'analyse des données recueillies diffère selon les sources de données analysées. En ce qui concerne les entretiens semi-directifs, nous avons choisi l'analyse thématique qui effectue « *un classement logique des contenus après l'explicitation des valeurs sémantiques de ces contenus* » (Mucchielli, 2006).

Le mode d'analyse choisi pour notre étude sur les traces écrites des élèves est l'analyse de contenu. Celle-ci consiste à « *rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler, classer tout ce que contient ce document ou cette communication* » (Mucchielli, 1998). Cette méthode propose deux fonctions : « *une fonction heuristique* » (*qui permet de découvrir, de voir*) et « *une fonction d'administration par la preuve* » (*qui permet de prouver*) (Bardin, 2013). Nous cherchons en effet à savoir si la mise en œuvre d'un atelier d'écriture centré sur la problématique d'écriture de l'ironie permet aux élèves de mieux lire des textes comprenant une dimension ironique. Les données recueillies auront comme objectif de « *prouver* » la validité de nos résultats pour répondre à nos questions de recherche. Dans le cadre de notre étude, l'analyse de contenu s'appuie particulièrement sur une technique d'analyse catégorielle puis sur une analyse thématique des contenus les plus manifestes. L'analyse s'effectue à partir de données à la fois qualitatives et quantitatives.

4. Présentation et analyse des résultats

4.1 Entretiens

Nous avons relevé dans l'analyse des entretiens (Voir Annexe 9) un certain nombre de points de convergence.

Écrire, en seconde c'est entrer dans le texte littéraire

La didactique de l'écriture en seconde est vue d'abord dans un rapport d'interaction avec la lecture et l'oral « *dire, lire et écrire* », « *il y a une réelle interaction entre les trois* » comme le confirme l'inspectrice « *il me semble qu'il faut articuler les trois* ». Pour elle, apprendre à écrire en seconde consiste plus précisément à sensibiliser les élèves à la littérature comme objet d'art : « *faire toucher, entrer de manière plus en profondeur dans l'art et la littérature.* » Dans cette mesure, l'écriture peut même passer « *devant la lecture, ou en tous les cas on l'installe dans une place plus conjointe avec la lecture.* »

L'écriture constituerait ainsi une entrée pour les élèves dans la lecture des textes littéraires. Elle permet, selon la formatrice interrogée, de modifier le rapport qu'ont les élèves au texte littéraire parfois même en amont : « *A chaque fois que je veux faire aborder aux élèves, un texte particulier, un genre littéraire particulier, voire un registre particulier, il me semble que la sensibilisation par l'écriture en amont ou en aval est quelque chose d'incontournable pour s'approprier des savoirs : même parfois en amont.* » Cela permet aux élèves de changer de posture s'agissant de l'exemple de la description : « *d'abord voir la difficulté d'écrire, de décrire, et la construction de la description : comment je peux l'amorcer, qu'est-ce que je décris en particulier ; si c'est un personnage : est-ce que je décris son physique, ses habits, etc.* » ce qui va leur permettre « *de regarder avec un autre regard la description* ».

Écrire permet de travailler « l'image » du texte, de l'auteur mais aussi de l'élève

L'écriture permettrait en outre, selon l'inspectrice, d'aider les élèves à se faire une « *image du texte* » Pour elle, « *justement de travailler sur l'écriture, sur des textes ou des premières productions qui émanent des élèves, c'est une façon déjà de les confronter à leur propre image. Et comme cela de pouvoir articuler, d'être dans ce travail d'imager, et de travailler sur des représentations, des projections qui vont ensuite croiser et rejoindre les textes qu'on*

va pouvoir leur donner à lire - évidemment dans une progression intelligente - il y a tout ce travail d'écho à trouver entre : l'activité d'écriture, la consigne et les textes que l'on va rencontrer. »

Ce travail que permet l'écriture par une modification de « *l'image* », terme qu'on peut associer ici à la représentation qu'ont les élèves du texte littéraire, s'étend également à l'écrivain, mais passe d'abord, selon la formatrice, par l'image que l'élève aura de lui-même « *Il va aussi avoir une autre image de lui, c'est-à-dire que je vais lui rendre la lecture et l'écriture accessibles à ce qu'il est, et je ne vais pas mettre l'écrivain ou l'auteur sur un piédestal. Je vais lui montrer, effectivement, qu'il y a [des écrivains] qui manient très bien ce matériau très particulier qu'est la langue, mais que lui aussi, à sa manière, peut le faire.* » Par là, se dessine « *un double objectif : je les rends plus sensibles à ce qui est lu mais je rends aussi la littérature plus proche d'eux. C'est la même chose, pour moi, que leur faire rencontrer des auteurs, que les amener sur des salons ; c'est vraiment désacraliser quelque chose qu'on a pu leur mettre hors de portée.* »

Les ateliers d'écriture, selon la formatrice, vont « *permettre à l'élève d'approcher une œuvre, un univers [...], de se faire confiance* ». Elle poursuit ce lien en précisant que de passer par l'écriture « *permet d'être plus réceptif à une autre écriture et d'être dans l'altérité. Parce que j'ai moi-même fait des choses, je suis plus réceptif à l'autre, je suis beaucoup plus dans l'altérité et dans le regard bienveillant que je vais porter sur les écrivains peut-être, et en tout cas sur les autres en général. Et quand on parle de travailler l'altérité, les valeurs de la République, le partage etc., ce sont de grands mots ; mais c'est au quotidien que ça doit se faire et la littérature permet réellement d'aller à la découverte d'un autre.* »

Ce travail de l'altérité est également abordé par l'inspectrice qui relate une expérience d'atelier d'écriture avec une classe de seconde dans un établissement d'Amiens. Les élèves ont, à la manière des *Lettres Persanes* de Montesquieu, écrit un ouvrage composé de courts récits proposant la description de différents éléments découverts par des étrangers arrivés sur Terre : « *on s'interroge sur comment enseigner la citoyenneté : on y est en permanence quand on est dans la littérature. C'est quand même l'expérience de l'altérité, de l'autre ; construire un monde ensemble. Si vous travaillez en profondeur la littérature et l'art ce n'est pas la peine d'inventer un dispositif pour être citoyen. Ou sinon on laisse cela à la vie scolaire qui va l'introduire par un autre biais.* »

Un aspect particulier travaillé par les ateliers d'écriture peut permettre de ménager le changement de représentations des élèves sur le texte : il s'agit de la réécriture. L'inspectrice indique « *Pour moi la vertu majeure de la réécriture c'est de montrer qu'il y a un travail sur la langue. Parce que dans les représentations des élèves, aussi bien pour ceux qui auraient des facilités que pour ceux qui auraient des difficultés, l'écriture c'est un don. Soit on sait écrire, soit on ne sait pas écrire. C'est ce que disent souvent ceux qui sont en difficulté : moi je ne sais pas écrire, je n'ai pas d'idée, [...], les mots c'est du superflu. C'est ça, me semble-t-il, qu'il faut un peu casser : leur montrer que le texte c'est un processus - eux qui n'ont que le produit en tête – [dans lequel] la réécriture permet de rentrer.* »

Cela peut être accompagné par un travail sur les brouillons d'écrivains « *qui montrent qu'il y a un travail de réécriture permanent quels que soient les écrivains. [...]. Parfois il vont trouver que la quatrième version - j'avais ça sur le début du Horla, [...] - est moins bonne que la troisième. [...]* » Ce constat met bien en évidence le fait que de la réécriture « *permet de travailler sur la réception.* » La réécriture peut également contribuer à approfondir ce travail sur le processus et sur la langue en veillant à « *donner une consigne supplémentaire* » L'inspectrice illustre avec un exemple sur un travail « *autour de la description d'un monstre ; les élèves ont fait leur travail et on se rend compte que les monstres ne sont pas fantastiques, comme on l'avait demandé mais que cela verse dans la caricature. On a des monstres qui ne font absolument plus peur, mais on ne s'en rendait pas compte au départ quand on a donné la consigne. Le travail de réécriture c'est demander aux élèves de reprendre ce qu'ils ont fait [...] mais en faisant en sorte que les éléments [...] donnés contribuent véritablement à la peur, à l'angoisse, parce qu'[ils ont eu] tendance à transformer [...]. On reprend le texte dans sa globalité [...] en binôme ou en groupe, c'est très important d'avoir le regard de l'autre - toujours ce travail de la réception - et les élèves se mettent plus facilement à la tâche.* »

Les ateliers d'écriture et les savoirs

Selon l'inspectrice les savoirs ne sont pas l'entrée la plus évidente quand on parle d'atelier d'écriture. Elle reprend cette notion « *d'image* » et de rapport à l'art qu'elle ne place donc *a priori* pas du côté des savoirs. « *Je n'aurais pas commencé par les savoirs. J'aurais plutôt dit que les ateliers d'écriture c'est communiquer, échanger, sur une respiration, une vibration, un rapport au texte, que l'enseignant ne perd jamais de vue. Y compris quand il fait une*

lecture analytique classique, mais qui est, peut-être, galvaudée ou dénaturée par une approche parfois techniciste - même si cela a évolué. Et là, l'atelier d'écriture c'est se mettre dans une immersion de la langue, du texte ou de l'art, si on démarre par l'image. » Cette « respiration » que permet l'atelier d'écriture va néanmoins déboucher sur un « savoir-faire » qui correspond « à une manière, une approche, une sensibilisation ». Il est « vraiment ce qui permet d'entrer de plein pied dans la langue, dans le texte et la littérature ». L'intérêt de l'atelier d'écriture réside dans le cadre ludique qu'il met en place et favorise ainsi les savoirs : « quand on fait des ateliers d'écriture avec les élèves, il y a une espèce de jubilation, il y a un autre rapport au temps [...]. Mais il est clair qu'on peut, me semble-t-il, déboucher sur les savoirs ou tricoter avec des savoirs »

La formatrice est d'accord avec le fait que l'atelier d'écriture engage une « capacité » qu'elle définit comme « la possibilité d'utiliser des savoirs pour un savoir-faire particulier » et donc de cette manière concerne bien les savoirs. Elle donne l'exemple de la production d'une lettre ouverte : « il va bien me falloir aller chercher des savoirs : qu'est-ce que la lettre ouverte, quelle forme prend-elle, qu'est-ce que l'argumentation, comment se construit un paragraphe argumentatif, quels procédés d'écriture je vais utiliser ; si je suis en terminale, quel registre va être le plus à même de porter ma lettre ouverte, etc. » Cette capacité s'appuie donc bien sur des savoirs identifiés qui sont de l'ordre du littéraire. De plus, cette mise en pratique peut informer sur l'état des savoirs : l'élève va « convoquer des savoirs [et] peut-être va-t-on s'apercevoir qu'il ne [les] maîtrise pas ou qu'il n'a pas conscience de [leur] utilité. C'est pour ça que l'atelier d'écriture est vraiment porteur des connaissances et des savoirs indispensables à une maîtrise de l'écrit car il s'agit de savoirs et de savoirs faire qui sont conjugués ». Elle considère l'atelier d'écriture comme « une mise en pratique des savoirs. Un savoir qui est appris et qui n'est pas mis en pratique, je ne suis pas sûre qu'il soit tellement appréhendé par l'élève. Il a fait une étape de son apprentissage mais on n'a pas l'apprentissage complet. » Concernant les savoirs littéraires, l'atelier d'écriture peut ainsi constituer une occasion de mise en pratique en vue de leur apprentissage « complet ».

La formatrice considère que la consolidation des apprentissages se situe au niveau du « faire » « Un élève ne va apprendre que s'il est dans le faire. [...] S'ils prennent le stylo, s'ils mettent en voix, en espace, ils vont comprendre certains investissements. Si c'est l'enseignant qui leur dit, au mieux certains vont faire confiance à l'enseignant et il y a une petite partie qui va réussir à mémoriser, et on laisse tout le reste de la classe ».

Les savoirs concernés par l'atelier d'écriture sont des savoirs qui s'articulent autour du lien entre lecture et écriture. La formatrice souligne cette imbrication en insistant sur un apprentissage de la sensibilité, et également une place à laisser à l'imaginaire : *« Pour que les élèves soient plus sensibles à ce qu'ils vont écrire, c'est intéressant de leur donner à lire des choses ; et à l'inverse pour qu'ils soient plus sensibles à ce qu'ils vont lire, on leur donne à écrire certains passages. Il y a vraiment une imbrication dans les apprentissages. Ensuite, il me semble aussi que laisser parler l'imaginaire et la sensibilité des élèves est capital, en terme de réception de lecture, mais aussi, pourquoi pas, en terme d'écriture »*.

La nécessité de donner des objectifs précis à l'atelier d'écriture

Il semble néanmoins impératif d'assigner aux ateliers d'écriture des objectifs en terme de savoirs. Selon la formatrice, l'enseignant doit avoir réfléchi en amont à *« tout ce dont l'élève a besoin et pourquoi il le fait. [...] , ce à quoi je veux faire réfléchir les élèves, comment j'insère cet atelier d'écriture dans ma séance pédagogique et comment je montre aux élèves que cet atelier d'écriture va servir, entre autre et principalement, la lecture des textes. »* L'atelier d'écriture est une mise en pratique des savoirs, il vient en appui et fait partie intégrante de l'enseignement : l'enseignant devant se poser la question *« quel est l'atelier d'écriture qui me semble le plus à même de donner à comprendre, à appréhender à l'élève ce que je vais étudier ou [...] ce qu'on vient de faire. »* La formatrice insiste sur l'explicitation du rôle de l'atelier d'écriture pour les élèves, sa contextualisation. *« il est vraiment important de bien montrer à l'élève en quoi l'atelier d'écriture que je lui propose est en lien avec l'apprentissage qu'il est en train de faire. Parfois il me semble que c'est clair chez l'enseignant mais qu'il oublie de le montrer à l'élève. Alors le risque, c'est que certains élèves se disent : c'est bien [...] on s'amuse, on écrit deux ou trois bricoles... Mais ce n'est pas que cela, c'est davantage : on essaie de réinvestir les apprentissages. Il y a un vrai travail pour montrer à l'élève combien ce qu'il est en train de faire permet d'aborder l'apprentissage qui est fait en cours. J'ai envie de donner un exemple : c'est pas parce que j'ai le mode d'emploi d'un meuble que je sais le construire toute seule... Alors que si on a essayé plusieurs fois, et peut-être à plusieurs, on va peut-être y arriver »*.

La référence au travail de l'écrivain

Les deux professionnelles sont très claires sur le fait que l'atelier d'écriture ne forme pas des écrivains mais précisent que la référence est tout de même présente sous plusieurs aspects. La formatrice, elle, considère qu'« *on forme aux différents usages de la langue, parce que l'élève se sera essayé et qu'il va voir combien l'écrivain manie la syntaxe, le lexique, des procédés d'écriture qui permettent des évocations ; ils verront la différence entre un texte écrit et la littérature* ».

L'inspectrice, quant à elle, évoque tout d'abord le « *compagnonnage* » avec l'écrivain que constitue l'enseignement du français en seconde « *parce que c'est le moment où on dépasse peut-être de simples apprentissages, d'imitation, d'imprégnation qu'on peut avoir au collège et on met davantage l'élève en situation de compagnonnage avec l'écrivain* ». Concernant l'atelier d'écriture, elle fait la distinction entre « *écrivain* » et « *auteur* », précisant « *c'est peut-être une conception française car dans les ateliers d'écriture anglo-saxon il y a cette idée que l'écrivain peut sortir. Je le vois davantage [...] comme un travail de rencontre avec l'écrivain. [...] C'est plus une rencontre avec le travail de l'écriture et de l'écrivain mais, dans le rapport à l'écriture, je dirais que [l'élève] est plus un « auteur » ; [L'objectif] leur donner cette « autorité », au sens étymologique du terme, qu'ils ne se donnent pas nécessairement.* » Auteur, ici peut être compris dans le sens de celui qui est à l'origine de quelque chose, qui est en responsable. La pratique d'écriture proposée en atelier permet, pour l'inspectrice, aux élèves d'acquérir une sorte d'expertise : « *les mettre en situation d'être capable d'écrire de produire [...] c'est plus de l'ordre de la rencontre avec l'univers de l'écriture et donc la figure de l'écrivain, que de leur dire « en faisant ça vous êtes des écrivains* ». En revanche, je ferais moins référence à l'écrivain paradoxalement qu'au critique littéraire ou au petit expert. ». Elle donne pour illustrer son propos un exemple : « *Je voulais que [les élèves] entrent dans la littérature balzacienne sans qu'ils s'ennuient trop sur ces descriptions qu'on a tendance à mettre de côté* ». Elle propose un atelier d'écriture qui a duré sur un temps assez long, a été produit en groupe et dans des moments ritualisés. L'objectif est « *de décrire de manière très précise* » des portraits de peintres réalistes - Degas, Manet, etc. « *Ils ont été confrontés à la difficulté : Comment je m'y prends pour traiter cette matière picturale ? Quel est le lexique qui va me manquer ? J'ai un peu guidé en introduisant des contraintes : je voulais qu'ils enrichissent cette description par des comparaisons ou des métaphores autour de la mythologie.* On a fait tout un travail qu'ils ont lu : ils se sont découverts écrivains, ils se sont extasiés sur leur production. On a mis en vis à vis les portraits, les descriptions ; on a même fait dialoguer les portraits - ce que je n'avais

absolument pas pensé faire - ce sont les élèves qui m'ont entraîné là-dedans. Et ce travail là, qui a vraiment été un travail sur lequel j'ai passé beaucoup de temps, leur a permis d'entrer vraiment dans des problématiques de description de Balzac. ». Cet atelier a amené les élèves à recevoir différemment les textes de Balzac. « J'ai été très étonnée - cela a été au-delà de mes espérances - de voir leur admiration ensuite par rapport au texte, se demandant comment [Balzac] faisait-il pour passer autant de temps sur le bouton d'un veston dans le Colonel Chabert, en quoi cela pouvait être une métonymie, etc. » et développant cette « micro expertise [sur]comment on fabrique le texte ». L'inspectrice situe l'intérêt des ateliers d'écriture davantage du côté d'un apprentissage d'« une dimension critique » plutôt qu'un rapprochement avec « l'écrivain qui est [lui] dans l'acte de création ». Elle reconnaît « qu'on peut parler d'écrivains en herbe mais c'est moins cette dimension qui m'intéresse ».

Les obstacles à la mise place concrète d'ateliers d'écriture

Les professionnelles interrogées ont toutes deux souligné les difficultés de mise en place des ateliers d'écriture dans le cadre scolaire.

L'inspectrice se demande si on peut parler d'ateliers d'écriture au sens propre qu'elle définit lors de l'entretien comme « un moment rituel dans lequel on va donner une part à l'écriture, et à la lecture et à la mutualisation. Pour moi c'est un moment à l'intérieur du groupe, la socialisation d'un texte ». En effet, elle constate que « c'est difficile en classe de produire cette immersion sur un fragment, malgré tout le génie de l'enseignant, on sait très bien qu'on ne peut pas rester très longtemps dans les textes au risque de lasser les élèves ». Selon elle, le cadre ne favorise pas la construction de ces moments-là : « ce temps là [...] n'est pas formalisé dans les emplois du temps qui ne permettent pas toujours de l'instaurer. C'est une première contrainte. Heureusement, il y a beaucoup d'intelligence et les professeurs savent ruser et ménager des ateliers d'écriture dans des temps qui sont de plus en plus alloués dans l'institution. Par exemple, elle cite les espaces qui sont liés à l'initiative des établissements : les EIE²², ainsi que les heures d'accompagnement personnalisé, et dans des projets interdisciplinaires. Ces projets s'attachent à « la finalisation et la valorisation du travail des textes qui ont été écrits ».

²² EIE : Enseignements à l'initiative de l'établissement

Elle constate également, à l'échelle de la classe de français, que c'est souvent une difficulté pour les enseignants d'assigner des objectifs clairs aux ateliers d'écriture, ce qui empêche peut-être leur généralisation. *« Parfois les enseignants ne sont pas très au clair au sujet de ce qu'ils veulent construire comme apprentissages. Et ces dispositifs, où on se donne du temps, on donne du temps aux élèves, si on ne voit pas clairement comment – c'est le plus difficile –, récupérer, institutionnaliser tous ces savoirs et ces savoirs faire, [...] pour qu'ils soient transférables, on ne les met pas en place. »* Ils ne font pas partie des formes scolaires habituelles et nécessitent des compétences ou une volonté spécifique des enseignants : *« Il faut avoir les outils, ces dispositifs sont plus complexes à appréhender. Construire une séquence en se disant : Quelle est ma problématique ? [...], trouver quatre ou cinq textes et voilà on va faire une simple lecture analytique avec un peu d'interaction : c'est plus facile à construire »*.

La formatrice évoque, pour sa part, le poids des représentations des enseignants sur la nature de leur travail : *« Je reste convaincue que quand on arrive dans l'enseignement on reproduit inconsciemment ce qu'on a vécu. C'est vrai qu'au début il y a vraiment violence à se faire - et je le constate - je n'arrête pas de dire qu'il faut mettre les élèves en activité, qu'il faut penser des activités très différentes, très diversifiées. [...] Ces représentations peuvent être un obstacle à la mise en place des ateliers d'écriture, la formatrice constatant souvent que « l'enseignant a peur du vide, que s'il est là c'est à lui de « faire le show » – j'exagère à peine. »* et donc peut avoir du mal à laisser les élèves faire. Elle ajoute, *« il a envie partager ce qu'il aime au lieu de laisser les élèves construire le sens d'un texte ; il a envie de le dire lui-même, quel est le sens de ce texte : il a travaillé dessus, et il a envie de le partager, c'est une posture difficile. »* Or, comme vu précédemment, pour la formatrice, l'apprentissage ne peut être complet que si on ménage un temps où les élèves apprennent par le « faire » : *« tant que les enseignants n'ont pas compris que ce n'est pas à eux de faire quand on est en classe, je n'y arriverai pas »*.

4.2 L'atelier d'écriture

Nous présentons pour chaque étape un tableau présentant l'activité : exercice d'application, atelier d'écriture, évaluation ainsi que les éléments de réponse attendus répartis selon nos trois indicateurs. Nous présentons les résultats du point de vue de l'acquisition : non-acquis, acquis partiellement, acquis, ce qui constitue la matière de l'analyse de l'efficacité du dispositif.

C'est l'analyse du contenu des traces écrites des élèves qui nous permettent d'établir ces trois étapes de l'avancée des savoirs, au regard de résultats attendus

4.2.1 Etape 0 : état des savoirs avant l'atelier

Les résultats sont issus d'un exercice d'application fait à la maison pour obtenir des résultats qui émanent seulement des élèves (les autres exercices ont été collectivement faits en classe).

Résultats de l'exercice	non acquis	partiellement acquis	acquis
Ind. 1 - éléments liés à la superposition de discours dont un seul est pris en charge par le locuteur	62%	38%	0
Ind. 2 - éléments liés à l'attitude du locuteur face à l'univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé	NON APPLICABLE	NON APPLICABLE	NON APPLICABLE
Ind. 3 - construction du sens : dimension critique	0	0	0

Sur les 21 traces écrites recueillies :

- 8 ne présentent pas de réponses dont le contenu est exploitable : 6 n'ont rien marqué ou ont explicitement écrit « *je n'ai pas compris* » et « *je ne sais pas expliquer* ». Nous considérons donc l'état des savoirs, sur la base de ces traces écrites, comme non acquis.

- 6 traces écrites présentent des réponses hors sujet. Elles révèlent un contresens concernant la consigne de la question 3. Le premier contresens, qui concerne 2 copies, porte sur la notion de romantisme convoquée par cet exercice : il réfère ici au romantisme comme mouvement littéraire du XIX^{ème} siècle et a été employé dans la réponse dans son sens commun de romantisme (qui manifeste une prédominance de sentimentalité). Le deuxième contresens concerne 3 copies et porte sur le terme « lieu commun » qui avait été explicité en classe, entendu par la consigne comme : sujet attendu, cliché et a été compris dans un sens littéral associé à « lieu » ou à « commun ». Nous considérons donc l'état des savoirs, sur la base de ces traces écrites, comme : non acquis.

- 7 traces écrites portent des informations relatives à des éléments structurants de l'ironie. Une copie relève un double discours à mauvais escient mais qui dénote la recherche

d'éléments structurants de l'ironie « *C'est un texte ironique car ils décrivent la France de tout le contraire qu'elle ne l'est* ». Trois copies relèvent la dimension artificielle de la discussion renvoyant à une des dimensions de l'ironie dans ce texte : l'une mentionne entre guillemets un « *"débat" sur les types de pays* ». Une autre insiste sur l'inutilité de la discussion « *Couple qui se base sur des clichés, visitent les pays et se disent que finalement le mieux c'est la France* » de même la troisième mention « *Il y a un débat pour savoir quelle est le meilleur pays durant presque la totalité du texte pour finalement dire que c'est la France le meilleur pays* ». Deux copies relèvent l'opposition présente dans cette discussion qui fonde l'ironie : « *les personnages sont toujours en opposition sur leur préférence de pays* » et « *Ils sont toujours en opposition dans leurs préférence aux niveaux des pays* ». Une copie mentionne la posture de distance critique de l'auteur en lien avec cette opposition « *Maupassant se moque des petits couples la femme rêve de voyage et l'homme veut pas* ». Nous considérons pour ces traces écrites que les éléments structurants de l'ironie sont partiellement acquis.

Plusieurs points nécessitent d'être précisés concernant cet exercice. Il fait appel à des savoirs concernant les caractéristiques du mouvement littéraire du romantisme qui a été étudié préalablement pendant l'année, notamment sur les thèmes du goût de l'évasion et de l'exotisme, et une approche par les « *lieux communs* » et les « *d'idées reçues* ». Autrement dit, il nécessite un certain recul sur les caractéristiques d'un mouvement littéraire pour pouvoir le mettre à distance, ainsi que des informations sur le mouvement littéraire réaliste qui s'est régulièrement emparé des topoï du romantisme pour les fustiger. Par conséquent cet exercice demande de confronter deux visions du monde opposées dans ces deux mouvements littéraires. Cette confrontation avait déjà été mise en place lors de la séquence sur le mouvement réaliste en novembre 2017 à l'occasion de la lecture analytique d'un extrait de *Madame Bovary* de Flaubert, comparant les rêves d'évasion d'Emma et ceux, très pragmatiques et ancrés dans le réel, de Charles Bovary.

L'analyse des traces écrites des élèves nous informe que l'ironie relative aux caractéristiques du romantisme n'a pas été perçue pour la quasi-totalité des élèves. Cela s'explique selon nous de plusieurs manières : d'une part la consigne, si elle mentionnait explicitement les lieux communs du romantisme, elle ne proposait pas en préalable une réflexion sur le réalisme et la confrontation des deux mouvements littéraires. D'autre part, cela peut également provenir d'un manque de distance des élèves concernant le mouvement littéraire du romantisme, pour

lequel il fallait réussir à dépasser l'adhésion aux caractéristiques apprises pour les mettre en perspective et en voir l'aspect ironique.

La dimension critique ici par l'ironie n'a pas été perçue par les élèves qui n'ont pas le recul sur les références littéraires. Ainsi, cela montre bien qu'il peut y avoir une dimension culturelle à ce procédé qui peut freiner son apprentissage. L'objet de l'ironie, le sens de la thèse défendue ne doit pas se baser sur des savoirs culturels que les élèves ne maîtrisent pas entièrement.

4.2.2 Etape 1 : Mobilisation par l'écrit des savoirs dans le cadre de la production d'un texte

Les résultats sont issus des traces écrites des 21 élèves pour lesquels nous avons analysé l'exercice d'application. Nous avons fait correspondre les critères énoncés lors de l'atelier d'écriture avec nos indicateurs (voir Annexe 6). Les textes produits par les élèves n'ont pas bénéficié d'une réécriture au cours de l'atelier : il n'a pas été possible de mettre en place ce temps dans notre séance à l'issue de la lecture et des réactions collectives.

Selon nos indicateurs, les élèves ont, dans leur quasi-totalité, réussi à produire des textes qui réunissent les 3 critères (voir Annexe 7). Les textes proposés présentent les différents indices révélateurs du discours ironique, auxquels nous avons ajouté d'autres éléments participant à l'effet produit.

Certaines productions montrent les types de procédés identifiés à l'aide de la fiche méthodologique, employés avec une certaine efficacité comme le montre l'exemple ci-dessous. Nous repérons une série de litotes « *petit gadget* » « *gentiment chatouiller* » « *petit engin* » qui traduisent une première entrée dans le fonctionnement des tropes, qui sont, pour rappel, des énoncés non littéraux qui s'éloignent de la signification littérale. Cet usage témoigne bien de l'appropriation d'une certaine forme de polyphonie.

Rien n'est si merveilleux, si intelligent que ces petits gadgets que l'on peut transporter partout avec nous avec lesquels on peut gentiment chatouiller les personnes qui nous embêtent. Ces personnes pleines d'amour pour les autres. Mais ça nous facilite tellement la vie ce petit engin. Une manière douce de se faire entendre, obéir. Rien n'est si beau que cette couleur rouge vif qui sort des corps quand on appuie sur ce bouton. Quelle belle société.

Faux éloge du port d'arme

Le faux éloge du travail des enfants présenté ci-dessous, témoigne d'un souci de choix lexical dans l'expression « *môme ouvrier* », essai d'oxymore, ou du moins une tentative d'association entre des termes opposés.

Rien n'est si beau que de voir un môme ouvrier derrière une machine d'atelier. Chaque enfant a sa place dans une usine. Dès sa sortie du berceau, il faut, le plus rapidement possible lui inculquer les valeurs du travail. En ne l'envoyant pourquoi pas dans une manufacture de T-shirt ? En maniant les différents solvants, il découvrira la notion de risque et toutes ces choses dont on ne donne pas la leçon aux simples écoliers.

Faux éloge du travail des enfants

D'autres productions présentent bien les critères demandés de l'ironie mais l'usage qui y est fait de l'antiphrase semble atteindre une limite et peut être interprétée comme une application stricte, sans distance, de la consigne du « faux éloge » entendu comme correspondant à : dire le contraire de ce que l'on pense. Un autre élève propose ainsi :

Rien n'est plus intelligent que de faciliter le bac chaque année en France. Cela permet à plus de jeunes de trouver le travail qu'ils veulent et de moins en moins de personnes se retrouver ignorés de tous dans la rue. Cela incite à travailler plus et les études après le bac passent en toute facilité. Pour tout le monde.

Faux éloge du Bac

On comprend assez clairement que la thèse défendue serait : le niveau du bac est très difficile et donc inaccessible pour certains, qui se retrouvent marginalisés. Ainsi la dimension critique est perceptible, le lecteur peut construire le sens – cela constitue notre indicateur qualitatif. En revanche, il semble difficile de se positionner sur les indicateurs 1 et 2 qui sont la présence du double discours et la distance du locuteur vis à vis de son énoncé. La réception de ce texte est influencée par le statut de son auteur (élève de seconde) pour lequel on peut imaginer une peur de l'examen de laquelle on déduit le sens et on suppose les indicateurs 1 et 2. La part de construction de sens par le lecteur est peut-être davantage liée à sa connaissance du contexte qu'au programme de lecture proposé. Ici les éléments constitutifs des indicateurs 1 et 2 ne sont pas considérés comme acquis, mais l'indicateur 3 oui.

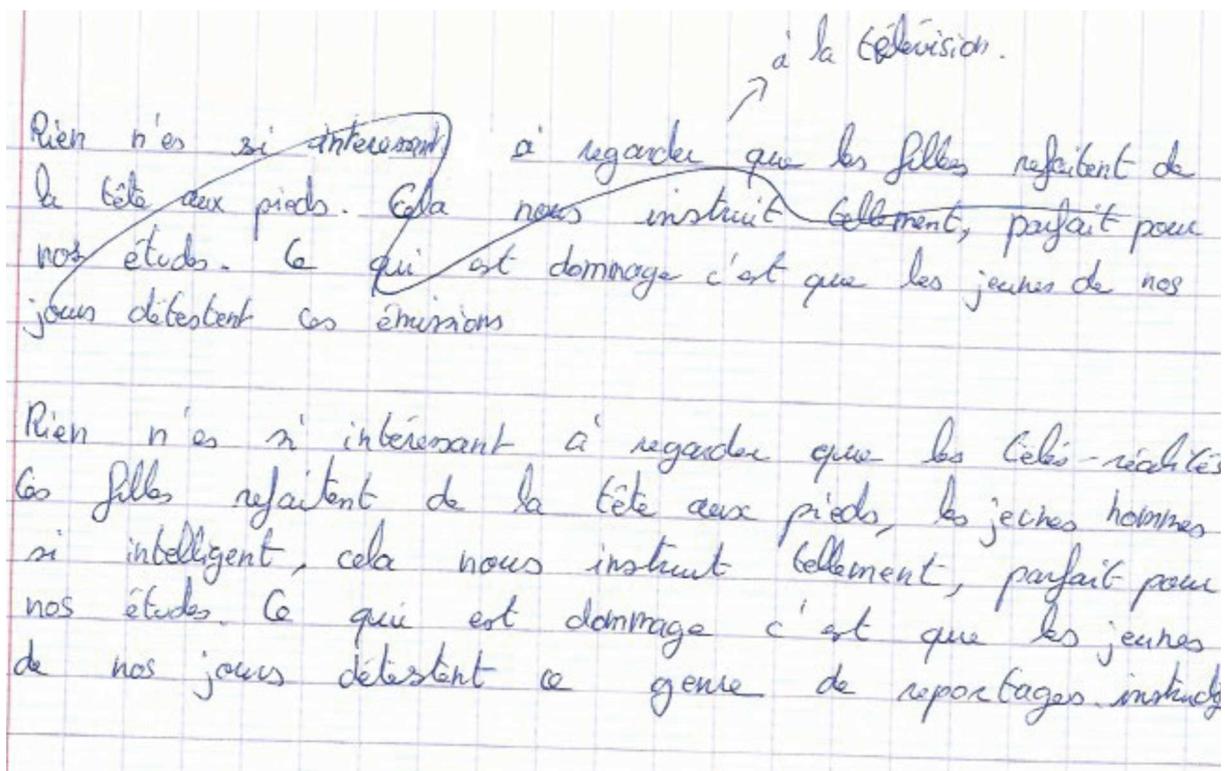
A contrario, une trace écrite ne présente pas les éléments structurants de l'ironie : nous avons considéré le savoir sur cette base comme non acquis.

Rien n'est si beau que le fait de pouvoir créer grâce au travail de scientifique ingénieur, une intelligence artificielle que l'on peut donner à un robot pour qu'il puisse faire le travail d'un grand nombre de personnes qui peuvent donc tranquillement rentrer chez eux.

Faux éloge de l'intelligence artificielle

Ici, la thèse défendue n'est même pas clairement compréhensible : l'intelligence artificielle est-elle un bien ou un mal selon l'auteur ?

Nous remarquons enfin, parmi les productions, des stratégies assez différentes d'écriture : certaines présentent des traces de recherche et de révisions témoignant d'une reprise de leur texte pour modification et amélioration.



Cette question de la réécriture, de la reprise d'un texte à l'issue de la socialisation des écrits n'a pas pu être mise en place dans le cadre de cette séance.

Résultats de l'atelier d'écriture	non acquis	partiellement acquis	acquis
Ind. 1 - éléments liés à la superposition de discours dont un seul est pris en charge par le locuteur	10 %	0	90 %
Ind. 2 - éléments liés à l'attitude du locuteur face à l'univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé	10 %	0	90 %
Ind. 3 - construction du sens : dimension critique	5 %	0	95 %

4.2.3 Etape 2 : L'évaluation : mobilisation des savoirs dans le cadre de la lecture

Les résultats qui émanent de l'évaluation nous montrent une acquisition partielle des savoirs. Plusieurs cas de figure sont à présenter.

Nous envisageons les résultats à partir de la mention de l'ironie dans les copies, sur une base déclarative des élèves (Voir Annexe 8) . Deux moments appelaient à reconnaître l'ironie :

Question de corpus : ironie repérée au moment de la comparaison des textes

Le premier moment est constitué de la question de corpus de comparaison des textes. Il était attendu des élèves un éventuel repérage de l'ironie dans les textes A et C comme constituant un des moyens de dénonciation de la guerre dans les textes : l'ironie participe de leur dimension argumentative.

Texte A

A cette question, sur les 21 élèves, 8 élèves ont perçu de l'ironie dans le texte A : ce repérage qui n'était pas guidé démontre une perception autonome du discours ironique allant de l'intuition à une tentative d'explicitation.

Une copie indique ainsi :

Le premier texte dénonce la guerre ironiquement, on sent que l'auteur est contre mais il se met à la place d'une personne qui est pour. Il dit que les hommes ont inventé les armes et « l'art militaire » « très ingénieusement » « pour plus de sureté » qu'ils ont amélioré les techniques de destruction en ayant pour but de devenir le maître de la terre. Le seul élément

qui nous montre que l'auteur est contre est quand il déplore la mort du jeune Soyecour que la guerre a fait périr prématurément.

Cette copie révèle bien ici une perception par l'élève du double discours explicitant cette présence d'un locuteur distinct d'un énonciateur ainsi que la non prise en charge par le locuteur « *l'auteur est contre mais se met à la place d'une personne qui est pour* » et de la mise à distance du locuteur vis à vis de son énoncé. L'oxymore « *art militaire* » est utilisée pour soutenir le propos mais son fonctionnement n'est pas explicité comme participant au discours ironique. Il est intéressant de noter la conscience de la nécessité de décryptage « *le seul élément qui nous montre que* », manifestant une attention particulière à la stratégie d'écriture, l'encodage et donc, de la même manière, au programme de lecture à reconstruire.

Une autre copie présente une tentative d'approfondissement des mécanismes de l'ironie par le lien fait avec les procédés littéraires appris comme révélateurs de la présence de l'ironie :

Le texte A parle de la guerre comme quelque chose de malheureux mais « d'ordinaire », puisqu'elles se succèdent « de siècle en siècle ». On peut voir ici que La Bruyère utilise une hyperbole pour dénoncer ce fait « la guerre a pour elle l'antiquité ». Ensuite il utilise l'ironie pour dénoncer la triste mort de ses frères mais qui paraît ordinaire puisque les morts se succèdent « malheur déplorable, mais ordinaire » I.8. Pour finir on peut voir de l'ironie, La Bruyère utilise une hyperbole « de belles règles qu'on appelle l'art militaire » suivie d'une litote puisque nous voyons l'art comme quelque chose de beau, pour dénoncer que pour quelques querelles cela prend une très grande importance mais puisque c'est sous règle que des milliers de personnes peuvent mourir mais ce n'est pas important.

Le repérage des procédés littéraires n'est pas juste et on peut se poser la question de l'acquisition des savoirs littéraires précis, (utilisation peu précise de l'hyperbole, contresens de litote – confondue vraisemblablement avec l'oxymore) mais ils sont néanmoins nommés comme éléments révélateurs de l'ironie. Le début d'explication sur l'art « *nous voyons l'art comme quelque chose de beau* » indique bien la perception de la production d'un décalage, de la confrontation entre deux réalités et donc de la présence d'un double discours.

Enfin, nous remarquons deux points récurrents dans les autres copies ayant perçu l'ironie dans ce premier texte :

- une précaution dans les copies concernant la présence de l'ironie : « *certaines points d'ironie* », « *une pointe d'ironie* », « *quelques notes d'ironie* », « *utilise par moment de l'ironie* », ce qui peut révéler, si on dépasse le doute réel de la part des élèves sur la validité de leur réponse, une sensibilité à l'ambiguïté inhérente au discours ironique qui, comme on l'a vu, ne peut pas être prouvé de manière univoque et se situe au niveau de l'implicite. Cette précaution bienvenue peut être un signe d'acquisition d'un aspect fondamental de ce savoir, au moment de sa réception. Avec, de notre part également ici une tentation à la même précaution quant à cette interprétation (!).

- du point de vue justement de la réception de cette ironie, un moment du texte a été particulièrement repéré par les élèves : il s'agit plus précisément des expressions « *de belles règles* » et « *art militaire* » que nous replaçons ici dans leur contexte : « [...] *De tout temps les hommes, pour quelque morceau de terre de plus ou de moins, sont convenus entre eux de se dépouiller, se brûler, se tuer, s'égorger les uns les autres ; et pour le faire plus ingénieusement et avec plus de sûreté, ils ont inventé de belles règles qu'on appelle l'art militaire[...]* ». Cela fait écho au fait que l'ironie se révèle de manière irrégulière dans le discours avec nécessairement des moments plus lisibles, que les élèves ont su repérer.

Réponses trouvées dans les copies :

- Dans le premier texte l'auteur décrit la guerre en énumérant les causes de la guerre et il utilise certaines points d'ironie pour s'en moquer et utilise donc des antiphrases « pour faire ingénieusement et avec plus de sûreté ; ils ont inventé « l'art militaire » (L 7 à 8)

- La guerre est décrite avec des adjectifs précis, c'est une description mais avec une pointe d'ironie « ils ont inventé de belles règles qu'on appelle l'art militaire » (L8-9) pour dénoncer le sort tragique que la guerre fait subir à tous

- Il utilise également de l'ironie « belles règles qu'on appelle l'art militaire »

- Il s'interroge sur l'utilité de ces guerres déclenchées pour « quelques morceaux de terre de plus ou de moins ». Puis finit sur quelques notes d'ironie « belles règles » pour appuyer une fois de plus sur le caractère ridicule attribué à la guerre.

- C'est un récit au discours direct qui utilise par moment l'ironie de la ligne 5 à la ligne 10

Texte C

Deux élèves ont également dès cette première question, perçus l'ironie dans le texte C de Voltaire.

La première copie qui mentionne l'ironie dans le texte ne l'avait pas repéré dans le Texte A :

Dans le texte C, Voltaire dénonce la guerre par l'intermédiaire de l'ironie « barbares enragés » « cent milles fous de notre espèce » ainsi que par l'intermédiaire d'un Sirien qui va constater l'infériorité de la race humaine et sa stupidité. [...] Il va utiliser des hyperboles et des litotes « quelques tas de boue grand comme votre talon » des comparaisons, des métaphores, [...].

Une seule copie présente un repérage de l'ironie dans les deux textes.

Le texte C parle d'une guerre absurde, il utilise l'ironie. Voltaire parle des humains comme des animaux (hyperbole) « tuant cent milles autres animaux » l.2 qui se battent pour un bout de paille « tas de boue », « fétu » l.7.

Nous remarquons ici que l'ironie du texte de Voltaire semble avoir été repérée par les procédés d'exagération et d'atténuation : mention des hyperboles relatives aux nombres d'hommes qui participent à la guerre « cent milles fous » « cent milles autres animaux » et mention de litote « quelques tas de boue grand comme votre talon », « tas de boue ».

Texte B

Nous mentionnons ici le texte B, bien que celui-ci ne comporte pas de discours ironique avéré, car trois copies le mentionnent. Nous avons considéré cette interprétation comme un contresens ; néanmoins ce contresens nous semble intéressant à analyser dans le cadre de cette étude pour ce qu'il révèle de la compréhension du discours ironique même s'il n'a pas été perçu à bon escient.

Nous précisons tout d'abord que les élèves qui ont perçu l'ironie dans ce texte ne l'ont pas perçu dans les autres textes, ce qui nous amène à dire qu'ils ont perçu quelque chose de spécifique. Les textes A et C sont, présentent des similitudes dans l'usage des tropes (hyperboles et litotes) et dans le discours critique en général : inutilité, absurdité de la guerre,

mise en regard des causes et des conséquences. Pour comprendre le contresens, nous reprenons le début du texte qui se présente ainsi :

*« La guerre est un fruit de la dépravation des hommes : c'est une maladie convulsive et violente du corps politique, il n'est en santé, c'est-à-dire dans son état naturel que lorsqu'il jouit **de la paix** ; c'est **elle** qui donne de la vigueur aux empires ; elle maintient l'ordre parmi les citoyens ; elle laisse aux lois la force qui leur est nécessaire ; elle favorise la population, l'agriculture et le commerce : en un mot elle procure aux peuples le bonheur qui est le but de toute société. »*

Ici il y a eu une incompréhension due à la reprise anaphorique mal comprise du pronom personnel « elle » dans « c'est elle qui ». Ce pronom personnel réfère anaphoriquement à « la paix » qui le précède, or les élèves n'ont pas vu cette reprise et ont compris que le pronom personnel « elle » référerait à la guerre. Ainsi, à leurs yeux, le discours était double et contradictoire, ce qu'ils ont interprété comme de l'ironie.

- Cet article est ironique et à la fin il est véridique. L'auteur a fait croire que la guerre était parfaite, qu'elle a apporté le bonheur à tous et ensuite il révèle la vérité : la guerre est horrible. Dans son article la guerre « donne de la vigueur, « maintient l'ordre », « la force » « favorise » « procure au peuple le bonheur » et ensuite il révèle l'inverse de tout ce qu'il a pu dire « dépeuple les états » « désordre » « forcées » « incertaine la liberté » « trouble » « négliger » « incultes et abandonnées ». C'est une comparaison entre ce qu'on nous fait croire et la vérité.

- Le second (texte) joue entre deux facultés de la guerre grâce à ce qu'il me semble être de l'ironie.

- Dans le texte B, le texte est divisé en deux parties. La première partie l'auteur est ironique dans ce qu'il dit. Il emploie donc plusieurs antithèses « en un mot elle procure aux peuples le bonheur qui est le but de toute société ». On peut affirmer que la première partie est ironique car dans la deuxième, à partir de cette phrase « La guerre au contraire dépeuple les Etats » l'auteur exprime son vrai point de vue sur l'état.

Ce qui est intéressant de noter ici selon nous c'est peut-être le lien fait entre cette rupture dans le programme de lecture perçue par les élèves par ce contresens et l'ironie : le texte est perçu

comme non cohérent, et donc par là argumenterait de manière ironique dans un sens en prenant en charge le discours inverse. En résumé, le fait de percevoir que le texte présente une chose et son contraire, quelque chose de paradoxal et d'absurde amènent les élèves à percevoir de l'ironie. Le paradoxe et l'incohérence logique font effectivement partie des éléments révélateurs de l'ironie et des indices du double discours. Néanmoins, ici aucune des copies ne justifie l'interprétation dans ce sens là.

Questions de repérage sur le texte C et reprise des questions dans une synthèse

Ces questions portaient sur l'articulation des attendus en terme d'analyse de texte notamment en vue du travail de commentaire : citations du texte, analyse technique par les procédés littéraires aussi appelés outils, et interprétation des effets produits. Ainsi, comme présenté précédemment, les questions portaient sur : le repérage d'hyperbole, de litote, de métaphore ainsi que sur un extrait du texte ciblé comme moment privilégié de l'ironie (Q6). L'ironie pouvait être mentionnée dans chacune de réponses, mais était explicitement attendue dans la Q6.

Nous reprenons ci-dessous les réponses de trois copies qui mentionnent l'ironie dans les réponses 5 et 6 et les reprennent en synthèse dans le paragraphe argumentatif. Nous pouvons remarquer que la réception du discours ironique est ici compris dans ces copies principalement par le biais d'une certaine forme d'humour, de décalage : « *ridicule* » mentionné en copie 1 et 3, « *humour avec un sujet qui est loin d'être drôle* », « *se moque* ». La perception de l'humour traduit une bonne compréhension du ton léger et du décalage de Voltaire. On peut ici aussi peut-être considérer que les élèves se sont souvenus de l'extrait d'un autre conte philosophique de Voltaire mis en support de l'atelier d'écriture et qui se rapproche du ton de cet extrait.

Question 5 :

- *Les hommes se battent pour "un petit coin de terre" , "tas de boue". Cette figure de style permet de **rendre ridicule** ce pourquoi ils se battent. Cela produit un **effet ironique**.*

Question 6 :

- *Ces guerres profitent aux chefs de celle-ci, ceux qui les organisent mais ne participent pas au combat. Il les dénoncent en les présentant en train de digérer pendant que des milliers de*

personnes décèdent. Il s'agit d'un élément ironique. Je le remarque grâce au "du fond", "dans le temps" "ensuite"

- Ces guerres profitent qu'aux dirigeants de la bataille . Dans le passage ces dirigeants sont comparés à des "barbares sédentaires" qui dirigent ce massacre de leur cabinet ce qui signifie qu'ils ne participent pas à la guerre, et c'est ceux qui ont quand même le butin. Le procédé de dénonciation utilisé est l'ironie car on voit que l'auteur **se moque** de ses dirigeants. "Ordonnent dans le temps de leur digestion le massacre [...] qui ensuite en font remercier Dieu solennellement"

- Ce sont les dirigeants des pays qui décident de faire la guerre. Il les dénoncent comme des "barbares sédentaires". Il utilise les procédés de l'ironie "Le temps de leur digestion" montre le ridicule de leur discours de faire la guerre

Extraits de la synthèse :

- [...] De plus les différentes figures de style et marques d'ironie permettent de partager **l'humour avec un sujet qui est loin d'être drôle.**[...]

- [...] Ceux-ci (les dirigeants) sont également désignés par l'auteur via l'ironie ; il démontre qu'on se bat pour quelqu'un qui ne fait rien et nous commande pendant qu'il mange et qu'on meurt de faim et qu'au final c'est lui qui gagne le butin. [...]

- [...] Enfin l'auteur utilise l'ironie pour dénoncer les dirigeants des pays qui font la guerre et de leurs décisions prises "dans le temps de leur digestion". [...]

Voici en résumé ce que nous retenons pour cette partie de notre étude des résultats des données recueillies dans les copies. Nous considérons que les savoirs sont partiellement acquis car nous n'avons pas de copie qui révèle une régularité dans le repérage au niveau de la comparaison des textes, des réponses aux questions et du paragraphe argumentatif. Nous restons sur une base d'acquisition plus ou moins partielle pour les élèves qui ont mentionné l'ironie dans leur copie (saufs ceux qui ont fait le contresens sur le texte B).

	non acquis	partiellement acquis	Acquis
Ind. 1 - éléments liés à la superposition de discours dont un seul est pris en charge par le locuteur	57%	43%	

Ind. 2 - éléments liés à l'attitude du locuteur face à l'univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé	57%	43%	
Ind. 3 - construction du sens : dimension critique	52%	48%	

4.2.4 Bilan sur la consolidation des savoir par indicateurs et par étape

A l'issue de l'analyse des résultats envisagés étape par étape de notre démarche, nous présentons ici un tableau bilan qui permet de visualiser l'évolution des savoirs pour mettre en avant le rôle l'atelier d'écriture dans la consolidation de ces savoirs liés à l'ironie. Dans ce tableau, il faut considérer que 0 = non acquis et 1 = acquis ou partiellement acquis. Nous présentons pour chacun des 21 élèves de notre expérimentation, pour chaque indicateur s'il est acquis ou non à chaque moment de la démarche.

Cette synthèse tend à révéler que pour près de la moitié des élèves (dans 9 cas sur les 21), pour chaque type de savoir, si les éléments liés à l'ironie ont été acquis lors de l'atelier d'écriture, ils ont été repérés en réception dans l'évaluation. On peut ainsi penser que l'atelier d'écriture constitue une étape importante dans la consolidation des savoirs.

	max 9	Ind. 1 - éléments liés à la superposition de discours dont un seul est pris en charge par le locuteur			Ind. 2 - éléments liés à l'attitude du locuteur face à l'univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé			Ind. 3 - construction du sens : dimension critique		
		Etape 0	Etape 1	Etape 2	Etape 0	Etape 1	Etape 2	Etape 0	Etape 1	Etape 2
Elève 1	4	0	1	0	1	1	0	0	1	0
Elève 2	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 3	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 4	6	0	1	1	0	1	1	0	1	1
Elève 5	6	0	1	1	0	1	1	0	1	1
Elève 6	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 7	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 8	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Elève 9	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 10	6	0	1	1	0	1	1	0	1	1
Elève 11	4	0	1	0	0	1	0	0	1	1
Elève 12	7	0	1	1	1	1	1	0	1	1

Elève 13	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 14	6	0	1	1	0	1	1	0	1	1
Elève 15	7	1	1	1	0	1	1	0	1	1
Elève 16	6	0	1	1	0	1	1	0	1	1
Elève 17	6	0	1	1	0	1	1	0	1	1
Elève 18	4	0	1	0	0	1	0	1	1	0
Elève 19	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 20	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Elève 21	7	0	1	1	0	1	1	1	1	1

5. Discussion

Notre partie méthodologique a eu comme objectif de répondre aux questions de recherche posées au début de cette étude. Nous reprenons et discutons ici les principaux éléments de réponse à ces questions.

Est-ce que par écrire on apprend à lire ? Et de quelle manière ?

L'écriture peut constituer un moment privilégié de l'apprentissage de la lecture, notamment au niveau du secondaire. C'est ce que confirme les deux professionnelles interrogées : écrire, selon elles, c'est ce qui permet de rentrer réellement dans le littéraire, de mettre les élèves en situation d'autorité vis à vis de leur texte, de changer leur représentations de l'œuvre, de l'écrivain mais également d'eux-mêmes et de les faire toucher une certaine forme d'altérité. L'atelier d'écriture, dans l'acception qu'elles en ont, est un moment privilégié qui permet de créer ce rapport à la littérature : les élèves sont sensibilisés à un certain nombre de problèmes, au processus d'écriture du texte et non simplement au résultat, au texte littéraire comme produit comme ils en ont l'habitude – qui plus est produit tellement loin d'eux.

L'atelier d'écriture permet une écriture qui opère un compagnonnage avec l'écrivain, sans pour autant les faire devenir écrivains. L'atelier d'écriture travaille néanmoins une certaine autorité – au sens étymologique du terme – les élèves deviennent auteurs, responsables de leurs productions – ils sont confrontés aux problèmes rencontrés par les écrivains, ce qui peut favoriser un changement dans leur approches des textes. On pourrait en d'autres termes, avec Hans Jauss, considérer que l'écriture permet de changer l'horizon d'attente en lecture des

élèves. Devenus des experts, par la mise en pratique de l'écriture telle qu'elle est permise dans le cadre d'ateliers, ils ont un autre regard sur le texte, fort du bagage de savoirs qu'ils ont eu l'occasion de mobiliser. Les résultats de la mise en place de l'atelier d'écriture autour de l'ironie viennent confirmer cela : les élèves, en produisant un discours ironique ont plus d'aisance à le repérer. Les capacités en lecture se trouvent ainsi renforcées par ce passage par l'écriture.

Sur quels savoirs s'appuie la transposition didactique de l'écriture littéraire ? Quels sont les différents types de savoirs qui servent de références aux enseignants pour les ateliers d'écriture ?

La partie théorique nous a confirmé que la didactique de l'écriture littéraire s'appuie sur des savoirs littéraires ainsi que sur des savoirs concernant les processus cognitifs en jeu dans le processus rédactionnel. La référence au travail de l'écrivain reste centrale dans les savoirs enseigner en littérature : le travail de l'écrivain peut être mis en avant en tant que tel autour du travail des brouillons d'écrivains, mais également repris par des activités qui placent les élèves en situations de problèmes qui font référence à ceux que sont censés s'être posés les écrivains pour la production de leurs textes. Les ateliers d'écriture créent les conditions pour mettre les élèves dans le processus de production, en amont du texte littéraire et donc font, dans cette mesure, référence au travail de l'écrivain.

De cette manière, une attention particulière, apportée à la réécriture qui est notamment au cœur des dispositifs d'atelier d'écriture est primordiale. Lors de la mise en œuvre de notre démarche, nous n'avons pas pu expérimenter les apports de la réécriture, ce qui serait idéalement à approfondir dans la poursuite d'une telle démarche. Nous percevons également la limite de l'étude d'un seul atelier d'écriture : la ritualisation de ces moments dans le cadre des séquences d'enseignement reste une piste à explorer pour une efficacité renforcée de ce dispositif. Une diversité des activités d'écriture, l'exploration des apports de l'atelier d'écriture en amont et en aval des activités de lecture concourent à une consolidation des savoirs. La difficulté pour l'enseignant réside bien, comme le recommandent les professionnelles interrogées, dans l'identification claire au plus tôt des objectifs et des attendus.

Pourquoi la didactique de l'écriture ne prend pas les mêmes formes scolaires que celle de la lecture littéraire? Comment une didactique plus formalisée de l'écriture d'invention contribuerait à une didactique de la lecture analytique ?

Le lien entre la didactique de l'écriture et didactique de la lecture est omniprésent dans les entretiens. Cela tient en partie au fait que l'objectif de l'enseignement du français est, comme nous l'avons vu en partie théorique, centré autour de la littérature. L'écriture est donc envisagée comme étape d'un apprentissage sur les textes en vue de pouvoir analyser et rendre compte de l'analyse par des écrits fonctionnels que sont la dissertation, le commentaire et finalement l'écrit d'invention. La partie méthodologique nous informe que la didactique de l'écriture littéraire intervient en approfondissement de l'analyse littéraire. Elle est un moyen supplémentaire de travailler le texte dans son analyse. Elle permet de construire chez l'élève une sorte d'expertise sur le texte qu'il peut mettre à profit dans la lecture. Les résultats concernant la mise en place de l'atelier vont également dans ce sens : l'atelier d'écriture semble avoir consolidé les savoirs littéraires relatifs à l'ironie, et ceux-ci ont pu être remobilisés en lecture.

Conclusion

L'étude que nous avons menée a exploré la légitimité des ateliers d'écriture en classe de français en seconde concernant la transmission des savoirs. Leur inscription dans l'enseignement du français au lycée, qui se consacre plus particulièrement à la littérature, permet tout d'abord de travailler la didactique de l'écriture.

Ce dispositif place les élèves dans un processus de production de texte qui leur permet d'approfondir leurs capacités d'écriture, il s'agit d'un moment exploratoire des possibilités de la langue pour un travail sur la fonction poétique du langage, un intérêt porté au message en tant que tel, et qui s'apparente au travail de tout écrivain. Cela permet aussi, dans cette mesure, de leur faire prendre conscience de la spécificité du texte littéraire par rapport à d'autres types d'écrits. Cela permet aussi de transmettre aux élèves qu'écrire est un processus qui fait appel, dans le cadre d'écriture littéraire, à plusieurs types de savoirs littéraires qui leurs sont enseignés plus généralement dans l'objectif de la lecture littéraire mais qu'ils peuvent s'entraîner à manipuler pour se les approprier et ensuite mieux les repérer dans les textes. Ce moment n'a pas seulement un intérêt concernant la transmission des savoirs littéraires : il crée chez les élèves un autre rapport à la langue, un autre rapport aux écrivains, et un autre rapport à eux-mêmes. Il peut les faire se découvrir « auteurs » avec tout ce que cela permet de prise de confiance et de construction de soi, voire même de rapport à l'altérité. C'est bien l'intuition qu'ont eu ceux qui ont mis en place des ateliers d'écriture auprès de publics fragiles, ou dans leur vocation thérapeutique. Bien que ce ne soit pas un enjeu en soi dans le cadre scolaire, on ne peut pas minimiser l'intérêt de cette dimension.

L'apport des ateliers d'écriture à une didactique de l'écriture se situe, peut-être encore plus essentiellement, du côté d'une didactique de la lecture. Le passage par l'atelier d'écriture dans le cadre de la transmission de la notion littéraire d'ironie, semble avoir permis aux élèves une réception plus aisée du discours ironique dans les textes. L'atelier d'écriture constitue une sorte de détour par l'écrit, par la production de texte, qui a comme conséquence, *in fine*, d'améliorer la qualité de la lecture. On pourrait parler ici d'une fonction heuristique de l'écriture dans le cadre de l'atelier, pour travailler des capacités de lecture. Autrement dit, le passage à l'écrit semble pouvoir changer les horizons d'attentes des élèves quant aux textes proposés en classe de français : porter une attention plus particulière en production à certains

aspects du texte les amènerait à mieux comprendre les spécificités des textes. Ce changement de rapport au texte passe notamment par le fait de confronter les élèves aux problèmes – supposés – que se sont posés les écrivains, pour ensuite aborder la lecture avec attention, et passer aux problèmes que posent les textes.

Les apports perçus des ateliers d'écriture dans l'enseignement du français en seconde trouvent néanmoins un certain nombre de limites. D'une part, et c'est une fragilité de notre étude, on ne peut pas parler de démarche d'atelier d'écriture si celle-ci n'est pas inscrite dans le temps, voire même ritualisée au sein des séquences d'enseignements. Il faut également remettre au centre du processus la réécriture, qui n'est pas une activité formalisée de l'enseignement de la didactique de l'écriture en français, mais qui permet un réel travail du texte par les élèves. Il importe également, et c'est une difficulté réelle, d'explicitier le lien entre ce dispositif et le reste de l'enseignement, afin que l'élève conscientise l'intérêt de cette activité. La question de l'intégration par l'enseignant de ce processus au reste de ses enseignements souligne aussi une limite non négligeable : ces temps ne sont pas institutionnalisés, il incombe à l'enseignant de le ménager et donc d'être très précis sur ses objectifs en terme d'apprentissage. Notre expérience à ce sujet est assez conforme à ce que soulignent les professionnelles interrogées : nous avons fait face à la difficulté de définir des objectifs précis concernant l'atelier d'écriture dans le cadre de notre séquence.

Enfin, il nous semble qu'il serait intéressant de questionner la part consacrée en classe de français en seconde à la sensibilisation à l'art et à la créativité. Ce n'est pas l'esprit de l'enseignement du français en seconde générale et technologique et nous pourrions nous demander si une attention davantage portée à cette sensibilisation, formalisée par les ateliers d'écriture, n'amènerait pas les élèves à un meilleur rapport avec la littérature. L'enseignement agricole soulève de manière implicite ce point concernant la seconde professionnelle : il ménage ce rapport à l'art mais la question de l'expression artistique des élèves dans une démarche de médiation artistique est allouée dans les référentiels à la discipline d'Education Socio-culturelle et non à la discipline du Français. Cela nous semble être une piste de réflexion pour travailler le rapport à l'art et à la littérature des élèves tels que le produisent les ateliers d'écriture.

Bibliographie

- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. (7^e éd.) Paris : Presses universitaires de France.
- Barre-De-Miniac, C. Poslaniec, C (1999) *Ecrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture* [réd. par] Marie-Paule Dessauvre, Josy Pibarot, Alix Seydoux... [et al.], INRP.
- Boniface, C., & Pimet, O. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Retz.
- Bisenius-Penin C. *OULIPO et littérature à contraintes: production, réception, confection*. 2005. Thèse de doctorat. Le Mans.
- Canvat, K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou: des savoirs aux compétences. *Tréma*, (19), 77-92.
- Chabanne J-C. & Bucheton D. (2002) *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*.
- Chevallard, Y. (1985) *La Transposition didactique*, Grenoble. La Pensée Sauvage.
- Daunay, B. (2010) « Français et littérature : une ou des discipline (s) », *Le français aujourd'hui 2010/1 (n° 168)*, p. 23-30.
- Daunay, B. (2007). *État des recherches en didactique de la littérature* (No. 159, pp. 139-189). ENS Éditions.
- De Biasi, P-M. « *MANUSCRITS - La critique génétique* », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 janvier 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/manuscrits-la-critique-genetique/>
- Dosnon, O. (1996). Imaginaire et créativité: éléments pour un bilan critique. *Pratiques*, 89, 5-24.
- Forget, D. (2001). L'ironie: stratégie de discours et pouvoir argumentatif. *Études littéraires*, 33(1), 41-54.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115(116), 37-50.
- Genette, G. (1982) *Figures II*. Paris : Seuil.
- Guibert, R. (2003) *Former des écrivains* (Vol. 17). Presses Univ. Septentrion.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, 1963. Cité à la, 9.
- Lafourcade, B (2008) *Traitement Des Contraintes Formelles Liees Au Genre Et Au Medium De Production Par Des Scripteurs Novices*. Thèse de doctorat dirigée par S. Plane, Université

Paris Sorbonne.

Le Goff, F. (2005) *Ecriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*. Thèse de doctorat en sciences du langage, dirigée par A. Petitjean, Université de Metz

Lumbroso, O. (2009) « Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique », *Repères*, 40 | 2009, 227-248.

Martinand, J-P. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.

Masseron, C. (2008). *Didactique de l'écriture: enseignement ou apprentissage ?*. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, (137-138), 79-96.

Maingueneau, D. (1986/2003). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Nathan.

Monte, M. (2012) *Théories linguistiques et littéraires et ateliers d'écriture*, Pratiques.

Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et communications*. Paris : ESF.

Oriol-Boyer C. (1989). *L'écriture du texte. (théorie, pratique, didactique)* (Doctoral dissertation, Paris 8).

Petitjean, A. (1998). *La transposition didactique en français*. Pratiques ?

Plane, S. (2002). « La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. » *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 3-19.

Pimet, O, Boniface, C. (1992), *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.

Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français. Linguistique nouvelle*. Paris : PUF.

Rossignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*, Paris, Editions de l'Harmattan.

Renaud, Y. (2010). Le recours au troisième terme, ou comment associer par l'écriture l'enseignement littéraire et le souci de la langue. S. Aeby Daghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, 25-27.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010), Chap. 11. *L'écriture*. in *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.

Schneuwly, B. (1995). 3. *De l'utilité de la «transposition didactique»* (Vol. 8, pp. 47-59). De Boeck Supérieur.

Vaillancourt, P. L. (1982). Sémiologie de l'ironie: l'exemple Ducharme. *Voix et images*, 7(3), 513-522.

Veck, B., Fournier, J. M., Lancrey-Javal, R., & Robert, M. (1989). Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en Français: la transposition. *Revue française de pédagogie*, 47-54