

# **Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux**

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet,  
IUFM du Limousin et université de Limoges, CÉRÉS

---

*« Un des grands obstacles à l'effort intellectuel est la croyance qu'il nuit à la sincérité du sentiment ; on s'applique à ne pas employer son esprit, afin que le cœur parle tout seul. Ainsi son langage ne sera pas fardé, et notre âme transparaîtra pure et sincère dans toutes nos expressions. Le malheur est que, quoi qu'on en dise, le cœur ne peut se passer de l'esprit. »<sup>1</sup>*

Cet article aborde la question de l'expression de soi dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture au collège, à partir des pratiques et enjeux retenus par les enseignants. Il s'appuie sur une enquête qualitative (manuels, questionnaire, entretiens), menée au sein du CÉRÉS<sup>2</sup>. L'hypothèse retenue dans l'enquête postule la permanence sur le terrain, par-delà l'évolution des programmes, de la rédaction à la première personne, et l'impute, pour partie, au potentiel didactique du dispositif présidant à l'exercice. Hypothèse que l'enquête vient fortement nuancer. Manuels et enseignants actualisent l'exercice, en l'aménageant dans la « rédaction technicisée ». Dans ce cadre, l'approche, qui reste fondée sur le paradigme de l'« expression », hérité des années soixante-dix, n'explicite pas le dispositif d'écriture. Partant de ce constat, l'auteur propose de revisiter l'exercice pour tenter de didactiser le sujet-scripteur.

## **Introduction**

L'« expression de soi » sera ici abordée dans la perspective des apprentissages scripturaux au collège, sur la base d'une démarche qui, partant des pratiques et des enjeux retenus actuellement par les enseignants, s'appuie sur les problèmes que ces choix font émerger, pour envisager les modalités possibles d'une didactisation de la subjectivité du scripteur.

Ainsi délimitée, la problématique vient inmanquablement croiser la question des usages actuels de l'exercice hérité de la tradition : la rédaction à la pre-

---

1 Gustave Lanson, *Conseils sur l'art d'écrire*, Hachette, 1922, p. 3.

2 Centre de recherches sémiotiques de l'université de Limoges.

mière personne et ses avatars. Question qui, envisagée en termes didactiques, impose des mises au point. En effet, lors de sa constitution, dans les années quatre-vingt, autour de l'équipe de *Pratiques* en particulier, la didactique de l'écriture s'est construite précisément contre la rédaction à la première personne (Halté, 1981)<sup>3</sup>, et s'est orientée vers l'acquisition d'outils – linguistiques et textuels – d'écriture (Charolles *et al.*, 1989). Transposée par les instructions officielles de 1985 dans une approche formaliste, cette orientation tend à marginaliser, dans les pratiques, le détour par le sujet et la subjectivité, et donc *de facto* le recours à l'exercice traditionnel de la rédaction. Or, la question du sujet fait actuellement retour, dans le champ de la recherche en didactique de l'écriture, à partir du paradigme des « postures, positions » du sujet-scripteur<sup>4</sup>). L'ouverture qui s'opère dans ce cadre permet alors de reconsidérer l'exercice, en s'attachant, plus précisément, à la pertinence didactique du dispositif de production qui le sous-tend.

Trouvant ses marques théoriques dans cette orientation, l'hypothèse qui sous-tend ici la quête, postule la permanence, sur le terrain, de l'ancien exercice. Permanence qui peut certes être référée au poids de la tradition, mais – et c'est ce point qu'on retiendra en priorité – pourrait aussi traduire une réactivation sur de nouvelles bases. Autrement dit, les enseignants se saisiraient du potentiel didactique du dispositif qui préside à l'exercice, pour tenter de résoudre les difficultés auxquelles ils sont aujourd'hui confrontés en matière d'apprentissage de l'écriture.

Sur ces bases, la réflexion exploite ici les données recueillies dans le cadre d'une étude, menée récemment sous l'égide du CeReS et croisant mes deux champs de recherche (l'autobiographie et la didactique). L'approche, qui n'intègre pas d'observations de classes, a porté d'une part sur un repérage des démarches proposées dans les manuels, en référence aux programmes en vigueur actuellement, d'autre part sur une enquête qualitative, fondée sur un questionnaire (cf. annexe I) et des entretiens<sup>5</sup>. Enquête dont il faut souligner d'emblée et les limites (le caractère restreint de l'échantillon exclut toute systématisation des conclusions<sup>6</sup>) et la richesse. Sur ce dernier point, en effet, par-delà la présence de discours-écrans, qui posent les pratiques déclarées comme « institutionnellement correctes », les réponses au questionnaire permettent de prendre la mesure des diverses orientations retenues dans les pratiques, et

---

3 J.-F. Halté vient de nous quitter. Ses travaux ont accompagné ma réflexion dans le cadre de cet article ; je souhaite ici lui rendre hommage.

4 Cf. « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, 2002, coordonné par Isabelle Delcambre et Yves Reuter.

5 Je tiens ici à remercier les enseignants qui ont participé à l'enquête et tout particulièrement les trois d'entre eux, qui ont accepté de préciser leurs conceptions et leurs pratiques dans le cadre d'un entretien semi-directif.

6 Sur une centaine de questionnaires transmis dans les académies d'Orléans-Tours et de Limoges, en deux vagues successives, trente m'ont été retournés, dont une vingtaine se sont avérés directement exploitables, les autres se contentant de reproduire, sans exemples personnels, le discours des documents d'accompagnement.

les entretiens d'accéder plus précisément aux interrogations voire aux inquiétudes des enseignants sur la question.

Le traitement des données recueillies dans ce cadre suppose d'intégrer à l'analyse une série de paramètres permettant de problématiser la question. Le premier concerne la double particularité du collège, dans la perspective qui nous occupe. D'une part, l'apprentissage vient ici approfondir le travail mené, en matière d'apprentissage de l'écriture, à l'école élémentaire ; dimension qui pose l'épineux problème de la progression. D'autre part, concernant le sujet, le collège recouvre la phase, cruciale au plan du développement psycho-social, dans laquelle l'élève construit son identité. Dimension qui soulève les questions de, premièrement, l'articulation entre l'écriture scolaire et extra-scolaire, cette dernière restant le lieu privilégié d'expression de la crise d'adolescence (Chanfrault, 1993, 1994, 2001), deuxièmement, la frontière entre les sphères intime et publique, troisièmement, la place du sujet scolaire dans la configuration identitaire de l'élève. Le second paramètre a trait aux évolutions de la discipline, mais aussi des modèles didactiques, et donc aux cadres plus ou moins contraignants qui interfèrent dans les choix des enseignants. Enfin, le troisième paramètre, lié à la démocratisation du collège, concerne le traitement des élèves en difficulté, qui, comme tendent à le montrer les recherches en sciences de l'éducation, achoppent sur le rapport à l'écrit (Lahire, 1993), et sur les pratiques langagières liées à l'écriture scolaire (Bautier, 2005). Dimension qui oriente le questionnement vers la relation que les enseignants instaurent, dans les apprentissages, entre l'élève, sollicité à partir de sa subjectivité, et les différentes postures du sujet-scripteur.

Sur ces bases, l'enquête servant ici d'ancrage à la réflexion, je rendrai compte de l'état de la question sur le terrain, à partir de l'étude des programmes, des manuels et des pratiques des enseignants. J'envisagerai ensuite, à la lumière des problèmes que ces dernières soulèvent, la pertinence de la « rédaction », telle que, revisitée, elle permet d'instaurer une réflexion sur le sujet didactique.

## **1. Des programmes en rupture avec l'entrée par la subjectivité**

Les options retenues dans les dernières instructions officielles pour le collège (1996-1999), ne font référence, en matière d'écriture, ni au détour par la subjectivité pour motiver l'écriture ni à l'exercice hérité de la tradition pour aborder les apprentissages. Le discours autobiographique figure certes au programme, mais il intervient en 3<sup>e</sup> seulement, et reste inscrit dans la rubrique « Lecture », en relation avec l'étude de l'énonciation. Il s'agit, dans ce cadre, de « *mettre l'accent sur la position de la personne par rapport à la parole, [...] de reconnaître un large clavier d'attitudes énonciatives [à situer] entre deux pôles : l'engagement du sujet dans sa parole et la distanciation* », nous y reviendrons. Quant aux documents d'accompagnement, ils se contentent de suggérer quelques pistes d'écriture à la première personne, dans le prolongement d'une séquence sur l'autobiographie. En fait, les programmes retiennent actuellement, pour les

apprentissages scripturaux, un triple cadre. Le premier décline le « continuum scriptural » de Dabène (1991) dans « l'écriture pour soi et pour l'autre », et dans les écrits fonctionnels et sociaux, abordés parallèlement aux exercices scolaires. Le second cadre renvoie, sur une base didactique, à l'exploitation de la linguistique textuelle, reconfigurée à partir du discours. Orientation qui permet de structurer la progression des apprentissages sur une base typologique (du narratif à l'argumentatif, du récit simple au récit complexe), doublée d'une attente quantitative (d'une page en 6<sup>e</sup> à trois pages en 3<sup>e</sup>). Enfin, le troisième cadre, qui définit l'écriture comme réécriture, concerne l'apprentissage des processus scripturaux (programmation, élaboration, révision), dans la référence implicite au modèle cognitif de Hayes et Flower (1980).

Autrement dit, ce triple cadre, qui confirme en la systématisant la refondation opérée par les instructions de 1985, vient mettre un terme à l'approche, centrée sur la subjectivité et la rédaction, telle qu'instaurée dans les années vingt et réactivée, à partir des travaux la commission Emmanuel, dans les instructions de 1977, qui appuyaient la démarche sur « l'expression et la communication ». Les formulations psychologisantes des années soixante-dix permettent ici de mesurer la distance qui nous sépare actuellement des approches d'alors, où il s'agissait de percevoir les élèves comme des adolescents « qui se posent des questions sur eux et sur le monde » (préambule), de « développer des capacités de communication et d'expression » (p. 51), démarches qui prenaient sens dans la rédaction :

*« La rédaction, qui fait appel directement à l'expérience de l'adolescent, a un grand pouvoir de motivation ; en même temps, elle l'aide par la réflexion à mieux affronter le monde où il prend place, en lui assurant une plus lucide possession de soi. [...] Les thèmes [retenus] peuvent avoir trait à des êtres ou à des choses dont les adolescents ont une connaissance familière [...] à des réalités humaines qui prêtent à interrogation [...]. Le plus souvent, au-delà de la description ou de la narration, ils impliquent une réflexion morale qui donne une forte assise à la personnalité. Comme ils peuvent mettre en jeu des conduites et des convictions qui relèvent de l'être intime, le professeur sait, dans ses choix et dans ses remarques, éviter toute indiscretion. » (p. 80-81)*

On est ainsi passé d'une option qui met l'accent, dans une visée éducative, sur le sujet psycho-social, laissant dans l'ombre l'apprentissage de l'écriture, à une option formaliste, qui parie sur un hypothétique sujet épistémique, en écartant le sujet singulier. Dans les deux cas, mais pour des raisons différentes, c'est la relation entre le sujet et l'apprentissage de l'écriture qui pose problème. Dans les années soixante-dix, si la question du sujet scolaire est suggérée, dans la référence à la sphère publique et aux valeurs partagées, la question du sujet épistémique et cognitif ne pouvait, en l'absence de cadres théoriques, être posée. Actuellement, l'accent mis sur le sujet épistémique, dans l'implicite des textes officiels, tend à exclure le sujet psycho-social et à marginaliser le sujet scolaire et cognitif. La rupture opérée confronte ainsi le terrain, par-delà l'opposition entre tradition et modernité, à deux modèles qui ne permettent pas de décliner les différents niveaux de subjectivité en relation avec l'écriture.

Reste alors à savoir si les manuels et les enseignants perçoivent le problème et, s'ils s'en saisissent, comment ils abordent la double question du sujet scolaire – dans son rapport au sujet singulier – et du sujet cognitif et apprenant-scrip-teur – dans son rapport au sujet épistémique.

## 2. Des manuels pris dans la tension entre « expression » et formalisme

Visant à rendre compte des modalités retenues pour gérer la rupture évoquée plus haut, l'étude menée sur les manuels intègre à l'analyse d'une part la marge interprétative des auteurs en matière de programmes, d'autre part, dans la perspective des pratiques des enseignants, l'effet modélisant, sur le terrain, des démarches proposées. Le premier point à retenir ici concerne la place accordée à l'apprentissage de l'écriture, dans des manuels qui se présentent, de plus en plus, sous forme décloisonnée, et qui, par là, structurent les chapitres en séquences, majoritairement centrées sur les formes de discours. Dans ce cadre, les auteurs privilégient la lecture pour l'entrée dans les savoirs, ce qui réduit d'autant les activités d'écriture. Et si certains manuels insèrent des exercices d'écriture pour chaque séance<sup>7</sup>, la tendance qui se dessine actuellement fait de l'écriture, dans le parcours d'apprentissage, la phase ultime, qui vient préfigurer l'évaluation menée à partir d'une production écrite :

« Une page d'écriture vient alors clore la séquence sous forme d'une fiche-guide qui permet à l'élève d'élaborer une production écrite, étape par étape, en réinvestissant toutes les notions étudiées (ces étapes servant à l'élève de critères de réussite) ». Français, 4<sup>e</sup>, livre unique, Hatier, 2002, avant-propos<sup>8</sup>.

### 2.1. Le paradigme de l'« expression »

Dans ce contexte, qui fait la part belle aux « outils de la langue pour l'écriture »<sup>9</sup>, on pourrait penser que la rédaction à la première personne est en forte régression. Or, il n'en est rien. Elle se maintient, certains ouvrages allant jusqu'à la décliner, au sein d'un même chapitre, dans une série d'exercices<sup>10</sup>. L'analyse vient alors confirmer notre hypothèse initiale. Mais il faut ici préciser que si l'exercice se maintient, c'est au prix d'un subterfuge. En effet, le dispositif ici construit vient prendre appui sur l'entrée « expression », issue du couple « Expression et communication » des années 1970. Très présente dans les titres et sous-titres, des manuels publiés dans la foulée des nouvelles *Instructions*

---

7 Cf. en particulier les séries *Textes en séquences*, Delagrave, 1999, et *Séquences et expression*, Belin, 1998.

8 Cf. également l'avant-propos de *Textes et méthodes*, 4<sup>e</sup>, Nathan, 1998.

9 La formule vient jusqu'à s'inscrire dans les libellés de sujets : « En vous aidant des Outils de la langue (p. 166 et p. 254), décrivez un lieu qui vous a émerveillé(e) », *Anagramme*, 6<sup>e</sup>, Hatier, 2005, p. 123.

10 Cf. en particulier le chapitre sur le récit dans *Texte-collège*, 5<sup>e</sup>, Hachette, 2001, qui propose ainsi à l'élève de raconter une découverte, un voyage, une expérience vécue avec un animal, une rencontre, un apprentissage, une grosse bêtise, une surprise (p. 215).

*officielles*<sup>11</sup>, et encore exploitée dans ceux des éditions des années 2000<sup>12</sup>, cette entrée tend, avec la montée en puissance du décloisonnement, à migrer vers l'intérieur des chapitres. Elle constitue alors une rubrique, correspondant à des activités d'écriture : « expression écrite »<sup>13</sup>, « s'exprimer à l'écrit »<sup>14</sup>, « atelier d'expression orale ou écrite »<sup>15</sup>, ou « atelier d'écriture ou d'expression »<sup>16</sup>, qui tient à distance – parce que désobjectivée – la formule officielle de « production écrite ». À ce niveau, visant à faire la jonction entre l'« expression de soi » des années 1970 et les reconfigurations actuelles, cette entrée maintient alors la présence – et donc la pertinence implicitement postulée<sup>17</sup> – du détour par la subjectivité pour l'apprentissage de l'écriture.

## 2.2. La « rédaction technicisée », un avatar de l'exercice traditionnel

Les manuels, qui portent ainsi la trace des stratifications historiques des programmes, usent en fait, actuellement, d'un avatar de l'exercice traditionnel, qui se présente sous la forme hybride de la « rédaction technicisée ». Dimension perceptible dans le mode de formulation adopté pour les libellés de sujets, qui, dans un premier temps, sollicitent l'élève et sa subjectivité et, dans un deuxième temps, désignent une série de consignes correspondant aux notions abordées dans la séquence. Les manuels en offrent ainsi différentes variantes :

« Racontez votre rentrée, telle que vous l'avez vécue.

Pour organiser votre récit, suivez cette progression :

– Situation initiale : avant le départ du collège.

– Péripéties : la journée ou demi-journée au collège.

– Situation finale : le soir chez vous. Les impressions sur l'expérience vécue. »

*Texto-collège, 6<sup>e</sup>, Hachette, 2005, p. 93*

« Décris le lieu que tu préfères (restaurant, rue, jardin, bâtiment...) pour faire partager tes sentiments : admiration, étonnement, curiosité...

Tu choisiras, pour faire ta description, les éléments qui te font apprécier ce lieu et tu les caractériseras à l'aide d'un vocabulaire qui décrive précisément tes sentiments : ta description doit être subjective. »

*Français en séquence, 5<sup>e</sup>, Magnard, 2001, p. 67*

---

11 Cf. les collections *Littérature et expression*, *Grammaire et expression*, Hachette, et *Lectures et expression*, Belin.

12 Cf. les séries *Séquences et expression*, Belin, et *À travers les mots : textes, langue, expression*, Nathan.

13 Dans la collection *Français en séquences*, Magnard.

14 Formule retenue les séries *Textes et séquences*, chez Delagrave, et *Texto-collège*, Hachette.

15 Dans la série *Séquences et expression*, Belin.

16 Dans la série *À mots ouverts*, Nathan, où les auteurs précisent qu'il s'agit, dans ce cadre, de stimuler l'imagination de l'élève.

17 Les auteurs n'affichent plus, dans les avant-propos, la pertinence pédagogique de l'entrée par l'« expression de soi », comme c'était le cas dans les années 1970. Cf. sur ce point L. et C. Arnaud, dans *Textes vivants, expression personnelle*, Nathan, 1972, qui entendent « libérer l'expression de l'élève [...], [donner à ce dernier] les moyens de [mettre] en forme l'expression de son expérience personnelle » (avant-propos, p. 10).

« À la manière de R. Bazin, racontez, de façon critique, un épisode de votre enfance, où vous avez été déçu ou blessé par un membre de votre famille. Vous utiliserez des figures de style comme l'antiphrase, la périphrase et la métonymie pour opposer le point de vue naïf de l'enfant que vous étiez au point de vue lucide et ironique du narrateur que vous êtes devenu. »  
*Séquences et expression*, 3<sup>e</sup>, Belin, 2003, p. 120

La juxtaposition des deux entrées révèle alors le caractère artificiel du colmatage, qui ne fait, en réalité, que gérer en surface la tension entre les deux pôles que constituent l'approche par expression de soi et l'approche formaliste, ici déclinée dans une version techniciste. Et si cette situation peut être en fait imputée à la conjonction de deux facteurs : le poids de la tradition et l'impact du décloisonnement, il n'en demeure pas moins que la tension instaurée révèle à la fois un déséquilibre et un manque. Le déséquilibre se situe dans la relation entre une approche fondée sur des référents théoriques et une approche qui, sous couvert d'appel à la subjectivité, se refuserait à la théorisation. Quant au manque, il porte sur la relation entre subjectivité et savoir-faire (la mise en œuvre, par l'élève, des seules consignes ne saurait garantir la réussite de l'exercice), et donc sur la situation d'écriture – traditionnellement occultée – permettant à l'élève de cadrer le travail que le *je* doit ici effectuer sur le vécu, sur le *moi*, pour répondre aux attentes scolaires.

Percevant le problème, certains auteurs proposent à l'élève d'user d'un *moi* fictif : « Vous pouvez éventuellement changer les lieux et les noms » (*Textes en séquences*, 4<sup>e</sup>, Delagrave, 2002, p. 299), s'ils précisent par ailleurs : « Attention, cette lettre sera destinée à être lue par d'autres personnes que le destinataire, notamment par le correcteur et d'autres élèves » (*Français*, 4<sup>e</sup>, livre unique, 2002, p. 222). Mais ils ne fournissent pas pour autant d'étayage pour le traitement de la spécificité du contexte scolaire d'écriture, et donc pour l'opération de fictionnalisation attendue. Tout se passe ici comme si les auteurs des manuels restaient prisonniers d'une approche centrée sur le texte à produire, dans sa dimension d'énoncé, sans parvenir à accéder à la question des postures énonciatives et cognitives, présidant à l'écriture. Attitude qui transparaît clairement dans *Anagramme*, 6<sup>e</sup> (Hatier, 2005). Dans le cadre de la lecture, les auteurs proposent ainsi, dans le chapitre consacré au récit (p. 108), un extrait, particulièrement pertinent, de *Nouvelles histoires pressées* de B. Friot, qui met en scène un élève commettant tous les dimanche des bêtises, pour alimenter ses rédactions du lundi. Or, au lieu de tirer parti du texte pour problématiser la situation scolaire d'écriture et amener les élèves à réfléchir sur les postures et les choix du sujet-scripteur, ils s'en tiennent – dans une visée techniciste étroite – à des questions linguistiques (sur les pronoms personnels et les temps) et au comique de l'extrait. De la même manière, dans le cadre d'une rédaction mobilisant l'imagination de l'élève, ils centrent les consignes sur l'énoncé (lexique, composition du texte), démarche qu'ils amplifient, pour l'évaluation, dans le livre du maître (cf. annexe III).

### 2.3. L'approche du discours autobiographique en 3<sup>e</sup>

Mais on peut aussi voir dans ces manques, de manière plus générale, l'effet des programmes, qui repoussent l'étude du discours à la première personne à la classe de 3<sup>e</sup>, maintenant du même coup occultée, pour les premières années du collège, l'approche énonciative de la question. Reste alors à savoir si les manuels de 3<sup>e</sup>, quant à eux, parviennent à se saisir de cette entrée, et plus précisément du travail à mener sur les postures énonciatives au programme : l'engagement et la distanciation, pour envisager, même si c'est un peu tard, la question du sujet-scripteur.

Sur les cinq manuels étudiés<sup>18</sup>, aucun n'aborde le discours autobiographique par l'écriture, se conformant par là aux prescriptions, qui l'inscrivent dans le programme de lecture. S'appuyant, dans ce cadre, sur des textes littéraires, ils organisent tous les apprentissages à partir d'une entrée générique. Les exercices d'écriture, qui restent étroitement liés à l'étude des textes, reprennent alors les sujets traditionnels, centrés sur l'expérience personnelle, mais en les actualisant à partir de la maîtrise du code générique de l'autobiographie, ici décliné en termes de typologie des textes et explicité dans le corps du chapitre :

« Racontez, en une quarantaine de lignes, un événement de votre vie qui vous semble avoir été décisif pour le développement de votre personnalité.

Présentez les circonstances de cet événement, puis faites en le récit en alternant passages narratifs et dialogues ; expliquez en conclusion pourquoi ce souvenir est toujours important pour vous ».

*Parcours méthodiques*, 3<sup>e</sup>, p. 88

« Évoquez en une dizaine de lignes un souvenir d'enfance qui met en scène une personne qui vous a particulièrement marqué. Évoquez cette personne telle qu'elle est dans votre souvenir et dites si elle a encore une influence sur vous aujourd'hui.

*Critères de réussite : codes du genre autobiographique (pronoms personnels, système temps ancré et système temps coupé) respectés ; personne présentée et caractérisée ; réflexions et commentaires du narrateur adolescent présentés ».*

*Français*, 3<sup>e</sup>, *Livre unique*, p. 122

Si les cinq manuels restent ainsi prisonniers de la tension entre « expression » et formalisme, deux d'entre eux tirent les démarches vers l'expression, à partir d'une approche qui emprunte aux ateliers d'écriture. Les auteurs d'*À mots ouverts* recyclent alors, sans se limiter aux seuls chapitres sur l'autobiographie, de vieux sujets traditionnels, qu'ils intègrent dans des « ateliers d'écriture ou d'expression ». Tandis qu'A. Champion<sup>19</sup>, qui a rédigé le chapitre « autobiographie » de *Français*, 3<sup>e</sup> (Hatier, 1999), s'appuie sur les impressions de lecture faisant écho au vécu des élèves, pour enclencher, dans la rubrique « Écrire librement », la production du texte, ébauchant par là un travail – intéressant

---

18 Français, 3e, Hatier, 1999 ; À mots ouverts, Nathan, 2003 ; Séquences et expression, Belin, 2003 ; Textocollège, 3e, Hachette, 2003 ; Français, 3e Livre unique, Hatier, 2003.

19 Cf. ses explications et justifications dans Marie-Hélène Roques (éd.), *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave/CRDP, 2001.



– sur le vécu, posé comme matériau<sup>20</sup>. Mais, par-delà ces variantes, les manuels en restent à une approche traditionnelle : maintenant le texte littéraire étudié comme modèle implicite d'écriture, ils n'explicitent pas le dispositif qui préside à l'exercice. Autrement dit, les auteurs n'exploitent ni la procédure de programmation de l'écriture, ni l'étude de « *la position de la personne par rapport à la parole* » (*Instructions officielles*), pour mettre en œuvre une réflexion sur la spécificité de l'écriture « autobiographique » en contexte scolaire et sur les postures du scripteur. Situation qui trouve son origine dans une interprétation fautive des instructions. En effet, les auteurs ont décrypté, en termes de catégories littéraires, l'engagement et la distanciation, que les textes officiels définissent comme postures énonciatives. Le manuel *Français 3<sup>e</sup> Livre unique* aborde ainsi la distanciation à partir des processus de rétrospection et de rétroaction inhérents à l'autobiographie, et s'attache au « regard du narrateur adulte ». Quant à l'engagement, pris ici en compte par deux manuels seulement sur cinq, il est d'abord référé à l'engagement littéraire, puis s'ouvre à une réflexion sur l'éventail des postures autobiographiques. *Séquences et expression* consacre ainsi un chapitre aux témoignages sur la guerre et *Texto-collège* pose la question de l'engagement de l'écrivain-sujet dans deux chapitres : « La poésie : lyrisme et engagement » et « Témoignages et Mémoires ». Les exercices d'écriture portent alors la trace de cette ouverture. *Séquences et expression* propose un travail sur la posture de distanciation, mais en se contentant de le référer à l'exercice de changement de point de vue, présent au Brevet : « Vous êtes témoin d'un accident : écrivez deux versions de votre témoignage, la première rédigée au moment des faits ; la seconde, plus tard, avec du recul » (p. 79). Et *Texto-collège* joue sur les postures en proposant différents modes d'écriture : écrit intime, témoignage, rédaction traditionnelle, *curriculum vitae*. Dans les deux cas, les manuels s'approchent de la question du sujet-scripteur, mais sans parvenir à la traiter.

#### 2.4. Une référence implicite à la littérature

Au terme de ce parcours, l'analyse permet de dégager le système complexe dans lequel s'inscrit l'« expression ». Dans leur version décloisonnée, qui intègre par là les « outils de la langue » et l'écriture, les manuels conservent le modèle générique de l'anthologie scolaire, et réservent à la lecture des textes – littéraires en particulier – une place dominante. Dans ce système, qui porte la marque de la tradition, l'expression de l'élève vient prendre sens dans l'écho qui s'instaure avec l'« expression » des auteurs, sur la base d'un contrat – implicite – de lecture « autobiographique », ici médiatisé par les biographies d'écrivains (Chanfrault, 1997). Dimension qu'A. Champion met en œuvre dans les démarches qu'elle propose<sup>21</sup>. Mais si la démarche retenue s'avère justifiée pour l'étude du genre autobiographique, les manuels tendent en fait à l'étendre à tous les chapitres, en la maintenant dans le non-dit des dispositifs qui les sous-tendent. Dans ce cadre, qui met en œuvre les deux axes traditionnels de la discipline : littérature

---

20 On notera que, dans l'édition 2003 de l'ouvrage, refondue dans *Français, 3<sup>e</sup>, Livre unique*, la rédactrice et la démarche ont disparu, laissant place à une approche plus techniciste.

21 Dans le manuel *Français, 3<sup>e</sup>*, Hatier, 1998.

et grammaire, la « rédaction technicisée », situant l'écriture dans la conjugaison de ces deux axes, vient mettre l'accent sur le travail à effectuer sur la langue, maintenant par là dans l'implicite la référence à la littérature.

### **3. Des pratiques fondées sur une approche pédagogique**

L'enquête menée auprès des enseignants visait à repérer, dans les pratiques, les évolutions induites par les instructions officielles, sur des démarches dont on postulait, comme précisé plus haut, qu'elles n'avaient sans doute pas rompu avec l'entrée par la subjectivité, fondée sur la rédaction à la première personne. Il s'agissait, en particulier, de mesurer le poids réel, sur le terrain, du paradigme de l'« expression » et de son actualisation dans la « rédaction technicisée », dégagés dans les manuels, et, par là, de faire émerger ce que ces derniers maintiennent dans l'implicite, à savoir les enjeux du détour par la subjectivité.

Contrairement à ce qu'on pouvait attendre, c'est donc une des surprises de l'enquête, aucun des enseignants interrogés ne rejette, comme dépassée, l'entrée par l'écriture au *je*, et ce, y compris parmi les jeunes enseignants issus des IUFM. Mais cette adhésion unanime doit être interrogée et modulée par rapport aux conceptions de l'écriture, de la subjectivité et des apprentissages.

#### ***3.1. Une définition disciplinaire de l'écriture***

En ce qui concerne l'écriture, les enseignants croisent, dans le questionnaire, le point concernant la définition retenue et celui portant sur les apprentissages, sans dégager une conception globale de l'écriture, fondée sur des référents précis. Les réponses, portées ainsi par des convictions plus que des savoirs, prennent appui sur la configuration disciplinaire héritée de la tradition et occultent les axes théoriques sous-jacents aux instructions, en particulier la référence au « continuum scriptural » de Dabène (1991). Attachés à une représentation de l'écrit scolaire comme texte développé, ils tendent à rejeter les écrits fonctionnels :

*« La rédaction d'un texte devient-elle un exercice rare ? Écrit-on encore dans les classes ? Il n'est pas rare de voir un contrôle de lecture, effectué sous forme de QCM, ou un cours d'« écriture » sur la prise de notes. N'est-ce pas là le degré zéro de l'expression et de la réflexion ? »*,

et, attachés également à la dimension littéraire de la discipline, ils résistent à l'introduction des écrits sociaux, qu'ils disqualifient en tant qu'« écrits pratiques, voire professionnels ».

#### ***3.2. Une approche psycho-affective de la subjectivité***

Dans cette perspective, qui fait l'impasse sur la relation entre les pratiques scolaires et sociales d'écriture, l'École reste pensée comme un lieu à part, et le cours de français comme un espace préservé, où l'élève, envisagé comme adolescent, doit pouvoir trouver à s'épanouir – en particulier au contact des

textes littéraires. Les réponses données à la question centrée sur la subjectivité, ici entendue en termes de sensibilité, d'affectivité, montrent ainsi, en toute logique, que le paradigme de l'« expression », issu des années soixante-dix, continue, par-delà la rupture instaurée par les programmes, de nourrir les représentations. Ces dernières s'organisent alors en système, sur la base d'une relation pédagogique fortement investie, qui entend privilégier le *moi* singulier de l'élève et qui occulte, du même coup le sujet social. Les enjeux retenus, marqués par le *credo* des années soixante-dix, s'inscrivent par là sur l'axe éducatif, et les démarches visent à mobiliser, au plan de la subjectivité, la dimension psycho-affective, posée comme permettant d'enclencher les apprentissages :

*« Pour écrire, l'élève doit se sentir concerné. Il faut susciter l'envie d'écrire et donc faire appel à l'expérience vécue, l'imagination, la sensibilité. Quelque chose doit « émerger » – qu'il ignorait ? – et qui doit lui permettre de comprendre que l'écriture ne peut pas être un exercice formel, mécanique, de pure habileté. »*

De manière générale, les approches retenues mettent alors l'accent sur l'élève, plus que sur l'écriture

*« Il faut guider l'élève dans son cheminement, l'aider à imaginer, à s'émouvoir vraiment. Il faut l'amener de l'envie de s'exprimer à l'effort de le faire, d'une manière qui l'enrichit »,*

et requièrent moins des stratégies d'enseignement qu'une posture d'empathie

*« Ce qui importe, c'est que l'élève parvienne à se dire. Il faut savoir accepter l'élève comme il est, accueillir sa parole. C'est une position difficile, pour le professeur, qui doit faire dans la nuance, dans la finesse. C'est parfois compliqué avec certains élèves aujourd'hui ».*

Mais si les enseignants interrogés précisent s'investir beaucoup dans cette approche, ils font également état, de manière quasi-générale, d'une insatisfaction, voire d'une inquiétude (perceptible dans deux des entretiens sur trois) : leur investissement ne produit pas les effets attendus. Certains imputent les performances parfois très médiocres de leurs élèves à des difficultés liées à la maîtrise de l'écrit, de la langue. D'autres stigmatisent « l'impact négatif d'émissions de télévision qui, brouillant les frontières entre l'intime et le public d'une part, les registres de langue d'autre part, conduisent les élèves à des dérives, tant dans les contenus que dans la forme des rédactions ».

### **3.3. Une entrée par le sujet social dans les collèges difficiles**

Quant aux enseignants confrontés aux collèges dits « difficiles » (zones rurales ou banlieues classées ZEP), ils poussent plus loin la réflexion. Selon eux, pour que la démarche fonctionne, il faut d'abord que l'élève soit en phase avec les contraintes scolaires, ensuite qu'il adhère personnellement au projet, ce qui est loin d'être le cas dans ce type de collège :

*« Mes élèves [de ZEP] se méfient énormément de l'écriture au je. Ils disent : « Ça ne vous regarde pas ! », et, en même temps, ils ne cessent d'exhiber un*

*je qui se fonde dans une appartenance communautaire. Et puis, écrire, pour mes élèves, cela renvoie à un mode d'expression qui est celui de l'autre (l'« intellectuel », le « bourgeois », l'étranger à ma cité). Donc tout cela demande un long parcours. Il faut apprivoiser l'écrit, puis l'écriture. C'est seulement en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, que j'amorce un travail sur l'identité : arriver à s'émanciper de son milieu, sans se sentir menacé de récupération par l'autre camp. Et en 3<sup>e</sup>, j'insiste sur ce que j'appelle les sujets « pervers » du brevet : les sujets au je ».*

À ce niveau, les données de l'enquête viennent invalider, au moins partiellement, l'hypothèse initiale, qui postulait l'exploitation de l'exercice pour tenter de résoudre, dans le contexte des collèges difficiles, les problèmes des élèves en matière d'écriture. En fait, comme le précise, dans l'entretien, l'enseignant de ZEP, la question, appréhendée du terrain, s'avère bien plus complexe. Confrontés à des problèmes sociaux et identitaires, les enseignants sont conduits à travailler, en urgence, sur le sujet social, dans des démarches qui ne s'appuient pas exclusivement sur l'écriture. Dans ce cadre, l'objectif premier vise à articuler sujet social et sujet scolaire, dans l'instauration d'un sujet apprenant, démarche qui amène par là à surseoir à l'instauration du sujet cognitif.

### **3.4. Des dispositifs intégrant la subjectivité**

En matière de démarches, l'enquête fait apparaître deux exceptions, qui permettent d'isoler les deux pôles entre lesquels se situent, de manière plus générale, les pratiques de terrain. Le premier pôle concerne le déplacement de la problématique d'apprentissage de l'écriture vers la lecture. Ainsi ce professeur, se revendiquant des lettres classiques, qui parie sur une hypothétique « alchimie de l'imprégnation » :

*« Je fais très peu d'exercices d'écriture. Mais je multiplie les photocopiés de textes littéraires, en lecture cursive. Je veux provoquer un déclic. J'essaie que les élèves, à partir de leur sensibilité aux textes, se saisissent de l'écriture. »*

Le deuxième pôle, correspond à l'hypothèse formulée pour l'enquête, et exploite une problématisation du dispositif de l'exercice, pour faire advenir le sujet-scripteur. Pôle représenté dans notre corpus par un seul enseignant, ayant suivi un stage sur les pratiques extra-scolaires des collégiens, et qui, à partir de la situation scolaire d'écriture, vise à faire jouer des positions d'écriture liées à des contextes précis :

*« Raconte le souvenir d'un instant précis, plus ou moins récent, où tu es en train de faire un devoir à l'école ou pour l'école.  
Tu écriras une petite scène, en précisant le lieu, en parlant de l'environnement (ce qui t'entourait), en créant une ambiance, en précisant les gestes que tu as faits, les pensées que tu as pu avoir, les sensations que tu as pu ressentir. »<sup>22</sup>*

---

22 Sur le même modèle, l'enseignant propose un devoir sur une situation d'écriture autobiographique authentique et sur une situation d'écriture professionnelle, projetée dans le temps. En l'absence de précisions sur la mise en œuvre, on soulignera ici que si la démarche s'avère intéressante, elle se révèle néanmoins pleine d'embûches pour l'élève, si elle n'a pas été précédée, en amont, d'un important travail sur la question.

En fait, de manière générale, les enseignants n'interrogent pas le dispositif, ils procèdent autrement. Centrant l'approche sur l'écriture scolaire, ils mettent en place des dispositifs qui intègrent la rédaction à la première personne, dans sa version actualisée. En effet, si, dans un bel ensemble, les enseignants interrogés déclarent – c'est encore une surprise de l'enquête- élaborer personnellement leurs sujets, en construisant leurs séquences, ils procèdent bien souvent, comme le précisent les entretiens, en croisant plusieurs manuels. Dans ce cadre, la conjugaison de deux facteurs : le décroisement et l'effet modélisant – indirect – des manuels, conduit les enseignants à « techniciser » l'exercice :

*« Décris une scène (en ville, à la campagne, en voyage...), qui t'a intrigué(e). Tu inséreras la scène dans une présentation narrative, en tenant compte de l'énonciation coupée et ancrée. Tu organiseras ta description en t'appuyant sur le cours. Tu emploieras des termes empruntés aux textes étudiés. »*

Dans les dispositifs ainsi construits, l'exercice sert ici d'ancrage à des démarches qui viennent moduler le poids accordé à la subjectivité, abordée, rappelons-le, dans sa dimension psycho-affective. La rédaction à la première personne perd ainsi son monopole en matière d'apprentissage de l'écriture, et vient se combiner avec d'autres types d'exercices, qui prennent en charge la composante technique des apprentissages. La déclinaison de ce dispositif général est alors fonction des choix opérés par l'enseignant en matière de dosage de la subjectivité. Choix qui relèvent d'une part de la spécificité des classes, mais aussi des représentations que l'enseignant se fait de la discipline et de l'écriture. L'approche peut alors privilégier largement l'entrée par la subjectivité ou en user plus parcimonieusement. Mais la démarche la plus fréquente consiste à insérer dans le dispositif toute une gamme d'activités centrées sur la subjectivité singulière, abordée par l'entrée psycho-affective. Ces dernières pouvant prendre la forme d'ateliers d'écriture autobiographique (où le pôle littéraire de la discipline retrouve tout son poids<sup>23</sup>), de séances centrées sur l'expression de la sensibilité et de l'imagination, ou encore d'ateliers qui combinent expression orale et écrite<sup>24</sup>. Dans le système ainsi construit, le recours à la subjectivité vise à maintenir, voire à restaurer, « du sujet » dans des démarches, préconisées par les instructions officielles, qui restent perçues comme déssubjectivées.

### **3.5. Une impasse sur les questions didactiques**

L'enquête tend alors à montrer que les enseignants confèrent au détour par la subjectivité des enjeux qui sont moins de l'ordre du didactique que de l'éducatif, décliné ici en termes pédagogiques. L'intérêt accordé à l'élève, en tant que sujet singulier, à son moi psycho-affectif, vient ici renforcer voire restaurer, dans la construction d'un rapport interpersonnel, les fondements

---

23 Cf. en annexe 2 un texte produit dans ce cadre.

24 C'est l'option retenue par l'enseignant de ZEP, cité plus haut, qui précise ses démarches dans l'entretien. S'appuyant sur le « Je me souviens » de Perec, il amène les élèves à retenir plusieurs souvenirs-clefs, énoncés oralement en classe pour être socialisés, puis transcrits et travaillés au plan de l'écriture. Les élèves sont ensuite invités à compléter leur texte par des photos anciennes. L'ensemble fait alors l'objet d'une exposition, qui vise à présenter la classe à partir des *moi* qui la composent, professeur compris.

de la relation pédagogique. Si l'on conçoit bien que cette orientation a partie liée avec des situations d'enseignement qui se dégradent actuellement au collège, il n'en demeure pas moins qu'elle vient ici, en ouvrant la relation au *moi* de l'élève, sans poser la question du *je*, occulter la problématique didactique. En effet, en réservant les apprentissages au seul volet technique, les dispositifs retenus ne font que gérer en surface la tension, délogée plus haut, entre l'approche par l'« expression » et l'approche formaliste, et laissent ouverte la question de la relation, à construire, entre l'élève et l'écriture. Et si, comme le rappelle fort justement Lejeune (2001, p. 13) : « On ne vient pas au collège pour raconter sa vie. On vient pour apprendre. » – ici « apprendre à écrire » – la question porte alors sur l'exploitation de la subjectivité pour construire le sujet apprenant scripteur. Ceci en conservant dans la démarche le sujet singulier et psycho-affectif de l'« expression », et le sujet épistémique des outils et techniques, relevant de l'approche formaliste. Mais aussi en faisant place au sujet social, dont les pratiques langagières restent bien souvent étrangères à celles de l'École (Lahire, 1993 ; Bautier, 2005), sans oublier le sujet cognitif, dans son droit aux tâtonnements.

#### **4. Revisiter la rédaction**

Depuis l'anathème jeté sur la rédaction à la première personne (Halté, 1981 et 1989), lors de l'émergence d'une didactique de l'écriture, deux éléments importants sont intervenus qui permettent de revisiter l'exercice, pour lui redonner toute sa pertinence didactique. Le premier concerne l'institutionnalisation de l'approche formaliste, et sa réception biaisée par les enseignants, telle qu'elle produit, à partir du paradigme de l'« expression », une version technicisée de l'exercice. Version qui, par la forme même de ses libellés, invite à interroger, en termes didactiques, la tension qui s'instaure entre les deux volets des consignes. Le second concerne des avancées de la recherche, tant en pragmatique et analyse du discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002), qu'en didactique de l'écriture (Delcambre et Reuter, 2002). Avancées qui permettent de cadrer la réflexion au plan théorique. Dans ce nouveau contexte, l'enjeu didactique de l'exercice porte alors sur une analyse du dispositif qui le sous-tend, analyse qui, problématisée par l'enseignant, doit permettre son explicitation en direction des élèves, et sur cette base, l'élaboration de systèmes d'étayages pour les apprentissages.

##### **4.1. Expliciter le dispositif**

Comme on l'a vu au travers des manuels et des pratiques, les démarches actuelles continuent, conformément à la tradition, de maintenir ce dispositif dans l'implicite. Dans ce contexte, l'élève est ainsi laissé à sa solitude face à la page blanche, autrement dit ici aux attentes liées à l'exercice. La compréhension peut alors advenir dans un moment de fulgurance, qui fait date dans le parcours de l'élève, comme le montre cette notation dans un journal intime :

Clara, 4<sup>e</sup>

« Ce soir, je suis hypercontente ! Ça y est ! J'ai enfin compris ce que la prof veut dans les rédacs !

Faut pas raconter sa vie comme je fais là dans ce journal. Faut S'EN SERVIR (= le TRUC !!) pour faire le devoir ! <sup>25</sup> ».

Comme elle peut, tout aussi bien, ne pas intervenir du tout, ou rester partielle, laissant l'élève démuni face aux ajustements à opérer. Si l'on vise, dans une perspective démocratique, la maîtrise autonome de l'écriture, il s'agit alors de mener l'analyse pour cadrer le dispositif, aux plans théorique et didactique, dans la perspective d'une résolution de problème d'écriture. Actuellement, l'analyse trouve un cadre institutionnel dans l'« étude des énoncés de consignes » et un support privilégié dans les nouvelles formulations des sujets. En effet, si, dans les libellés traditionnels, rien n'indiquait à la surface des énoncés la présence du dispositif énonciatif délimitant la situation d'écriture, ce dernier apparaît désormais, matérialisé dans la série de consignes qui suit l'injonction « autobiographique ».

Les deux volets du libellé font ainsi émerger les deux instances qui viennent cadrer l'écriture. La première, inscrite dans le second volet, permet de désigner, dans le relais du professeur qui propose le sujet, l'institution scolaire comme origine de la demande. Le premier volet désignant le destinataire de la demande, à savoir l'élève. C'est sur cette première base, qu'il s'agit d'approfondir l'analyse pour accéder à la problématisation. Si la demande scolaire porte ici explicitement sur des savoirs et savoir-faire (les outils et techniques de l'écriture), elle implique de convoquer en même temps un univers de discours. Ce qui revient à isoler une série de contraintes – voire d'interdits <sup>26</sup> – qui ont trait aux pratiques langagières scolaires (dont la maîtrise de l'écrit et le registre de langue ne sont que des aspects) et qui impliquent la référence à un système axiologique précis et, quoi qu'on en ait, à une *doxa* <sup>27</sup>. Ce premier espace d'écriture, qui constitue le cadre global du discours à produire, est alors à mettre en relation avec le second espace, induit par l'interpellation inaugurale, qui impose une énonciation en je. Si la rédaction mobilise le sujet psycho-affectif (activé par la référence à l'expérience personnelle, l'émotion ou la sensibilité), ce dernier est ici contraint par l'univers de discours scolaire. Il ne s'agit donc pas de livrer la parole spontanée d'un *moi* intime <sup>28</sup> – comme dans le journal personnel (Chanfrault, 2001). Il ne s'agit pas non plus – égalité des chances oblige – de laisser transparaître des marques d'appartenance sociale. En fait, il

---

25 Cette citation appelle deux remarques : la pratique du journal, ancrée dans une situation autobiographique authentique, favorise la compréhension de la spécificité de l'exercice scolaire (Chanfrault, 2001) ; en imputant la demande au professeur, et non à l'institution scolaire, Clara ne maîtrise par encore complètement le dispositif.

26 Geste qui doit permettre d'éviter les dérives dans les devoirs (Chanfrault, 1997).

27 S'inscrire dans le discours scolaire, c'est aussi mettre en œuvre, dans une certaine mesure, le « catéchisme républicain ».

28 Ce qui échappe parfois aux tenants de l'« expression » à tout crin. Qu'évalue-t-on exactement, quand on vante la « fraîcheur » du ton dans une copie ?

ne s'agit pas de se dire, mais de reconfigurer son expérience personnelle, son moi, comme l'a bien compris Clara, pour produire un texte qui, tout en portant la trace du sujet singulier, parvienne à s'inscrire dans l'univers de discours scolaire. Autrement dit, l'attente ne porte pas ici sur la vérité, l'authenticité du *moi* et du vécu – position qui conduit à des dérives sanctionnées (Chanfrault, 1997) – mais sur une fictionnalisation du *moi*, permettant de résoudre, dans le texte produit, la tension entre le sujet singulier et l'École.

Ainsi envisagé, le dispositif n'induit pas, comme le prétend A. Ernaux (1998), à partir d'une perception erronée du dispositif, une situation frustrante, condamnant l'élève à « se faire citation infinie » ou à « se taire »<sup>29</sup>. Il implique l'assomption de la position d'élève, qui, pris dans une situation d'apprentissage, et gérant les multiples contraintes, compense l'éventuelle frustration liée à la réélaboration du *moi* singulier, par l'expérience intellectuelle — jubilatoire à sa mesure- de la maîtrise de la posture attendue. Ce dont rend compte Nathalie Sarraute :

*« [...] je fais mes devoirs, en ce moment, il se trouve que c'est un devoir de français. Je n'en ai pas choisi le sujet, il m'a été donné, même imposé, c'est un sujet fait pour moi, à la mesure d'un enfant de mon âge... **il m'est permis de m'ébattre à l'intérieur de ses limites**, sur un terrain bien préparé et aménagé, comme dans la cour de récréation ou bien aussi, puisque **ces ébats s'accompagnent de grands efforts**, comme dans la salle de gymnastique. »*  
*in Enfance, p. 199 (je souligne)*<sup>30</sup>

En résumé, il s'agit pour le sujet-scripteur, de s'assumer comme l'auteur de son texte, auteur parvenu, après un travail précis, à maîtriser dans l'écriture tous ses *je* : singulier, psycho-affectif, social, apprenant-scripteur, épistémique (?) et cognitif, en les organisant dans un *je* scolaire, autrement dit un *je* d'élève.

#### 4.2. Se doter d'outils théoriques

Mais l'approche ne saurait ici faire l'économie d'outils théoriques. Dans cette perspective, les manuels fournissent une première référence, sans toujours la préciser : les travaux de P. Lejeune (1975), pour aborder le genre autobiographique en lecture. Mais ils ne vont pas au bout de leur démarche, et ne la proposent pas pour l'écriture. Or, on peut ici exploiter la notion de « pacte autobiographique » pour préciser la spécificité du contrat scolaire d'écriture. Et, sur cette base, cadrer le travail de fictionnalisation de l'expérience, à partir de la fameuse « équation » : « *Je* = auteur = narrateur = héros », transposée en termes énonciatifs (pronoms et temps).

Pour tous les autres points, les instructions officielles ne sont pas ici d'un grand secours, dans la mesure où les orientations théoriques retenues ne

---

29 Position, là encore, souvent partagée par les tenants de l'« expression », qui tiennent à distance le contexte scolaire de l'exercice.

30 Cf. également p. 227, à propos d'un autre sujet de rédaction.



conviennent pas. En matière de discours, elles mettent l'accent sur la typologie et n'intègrent pas la question des univers de discours. De même, dans le champ de l'énonciation, elles retiennent les positions de Benveniste (1966) et s'ouvrent à la « subjectivité dans le langage » (Kerbrat, 1980). Mais, dans les deux cas, le sujet énonçant est posé comme sujet singulier, ce qui n'autorise pas à problématiser d'une part la dimension sociale du sujet (nécessaire pour tenir à distance les marques d'appartenance sociale et pour construire le *je* scolaire à mettre en œuvre), d'autre part à cadrer la construction de l'image de soi dans le discours. Enfin, manque à l'appel une théorie permettant de problématiser, en termes discursifs, la question de la sémiotisation de l'expérience personnelle.

Dans la mesure où il s'agit simplement de baliser le champ théorique, on se contentera ici d'indiquer les cadres qui pourraient être exploités. Le détour par les travaux de Bakhtine (1984), sur les « genres sociaux du discours », offre une double assise théorique. D'une part pour l'exercice lui-même, alors défini en tant que discours « second » (*i.e.* construit, élaboré), permettant d'aborder la question des reconfigurations à opérer. D'autre part pour les univers de discours à mettre en œuvre (univers singulier/scolaire), à partir de la notion de « sphères d'échanges », entendues comme façons de penser, dire, faire, et déclinées en pratiques langagières. Sur cette base, on peut annexer les théories de Flahault (1978) sur la « parole intermédiaire », qui mettent en relation la « préformation sociale des systèmes sémiologiques et discursifs » et le vécu singulier (p. 93). Orientation qui permet de donner un cadre au traitement discursif de l'expérience personnelle.

Mais surtout, il faut convoquer une théorie du sujet énonçant comme sujet socialisé, dimension permettant de travailler sur les relations entre sujet singulier, social, scolaire. Dans cette perspective, Portine (2001) fournit ici des éléments qui peuvent constituer la clef de voûte de l'ensemble. S'appuyant sur Damourette et Pichon (1936) pour dépasser l'approche de la subjectivité selon Benveniste (1966) et Kerbrat (1980), il envisage le *je* comme une instance socialisée inscrite dans des situations déterminées :

*« Le pronom je exprime un sujet contextualisé socio-situationnellement et les paramètres de cette contextualisation (qui peuvent être ou non linguistiquement lisibles) déterminent le degré de subjectivité et d'objectivation du sujet »* (p. 114),

et développe une théorie de la subjectivité « égocentrée »/« allocentrée », ouverte ainsi, entre ces deux pôles, à une « subjectivité négociée » en fonction des situations. On perçoit alors tout ce qu'on peut tirer de ces orientations pour envisager le travail de négociation du *je* à l'œuvre dans l'espace d'écriture propre à l'exercice.

Enfin, dans la perspective rhétorique, la notion – revisitée par Mangueneau (2002) – d'*ethos*, comme « image construite de soi dans le discours », permet de cadrer les questions axiologiques et doxiques liées, dans l'exercice, aux deux univers de discours sous tension. Il reste, évidemment, à interroger la compa-

tibilité épistémologique des théories rassemblées ici et à jeter les bases de leur transposition didactique.

#### **4.3. Tenter d'étayer les apprentissages**

En ce qui concerne l'étayage des apprentissages, il suppose de parvenir à maîtriser la redoutable question d'une didactisation du sujet-scripteur. Ce qui implique, d'une part de penser, dans les démarches, les dosages liés à la subjectivité et aux contraintes de l'univers scolaire, d'autre part de travailler, à partir des productions écrites, mais aussi des interventions orales en classe, sur l'expression, par les élèves, des différentes positions du sujet : psycho-affectif, social, épistémique, apprenant et cognitif. Face à la complexité des problèmes soulevés, on se contentera ici d'esquisser quelques pistes de réflexion.

La question des dosages de la subjectivité psycho-affective pourrait constituer une entrée intéressante, pour tenter de résoudre l'épineux problème de la progression. En effet, comme on sait, les élèves qui arrivent actuellement en 6<sup>e</sup>, ne sont pas parvenus, dans leur grande majorité, à décrypter, comme Sarraute, le dispositif d'écriture. Dans cette perspective, on peut imaginer, dans une démarche qui viendrait alors mettre d'accord les tenants de l'« expression » et les didacticiens, d'accepter en 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> un fort investissement du sujet psycho-affectif dans les devoirs. On pourrait ensuite alléger le poids de ce pôle, pour faire porter progressivement l'investissement vers les contraintes liées à l'univers scolaire de discours. Approche qui suppose de construire par étapes, en acceptant les rechutes, la mise en place des procédures de distanciation attendues dans l'exercice, et plus largement dans l'écriture scolaire.

Quant au travail sur l'expression des différentes positions du sujet-scripteur, il suppose d'exploiter cette grille d'analyse dans les productions des élèves, pour tenter d'isoler des postures qui sont souvent simplement ébauchées et en interaction. À ce niveau, si les séances de correction des devoirs permettent un traitement collectif de la question, la démarche suppose, en priorité, un accompagnement personnalisé.

On isolera ici trois copies dans le (maigre) corpus recueilli en marge de l'enquête.

*« Décrivez ce que vous voyez par la fenêtre de votre chambre. Consignes : exploitez le cours de langue et le travail sur la description.*

***Par la fenetre je voi la compagne avec le chataudau et des arbes devant. A cote ya le toi du guarage du voisin qu'et rouge et l'anco a poule. Sur l'aute cote ses le vilage mes je le voi pas bien. Juste en desous y a le guason du jardin avec des fleur. Ces bien que ma chambre soye du cote du jardin et pas de la ru.*** » Jérémy, 5<sup>e</sup>

La copie de Jérémy, présentée comme une « catastrophe » par l'enseignant, offre des pistes de réflexion intéressantes. L'élève convoque en fait presque tout l'éventail des positions ici envisagées. Il mobilise le sujet social, dans l'expression d'un *moi* assumant sa ruralité, le sujet psycho-affectif, dans l'expres-

sion de l'intérêt accordé au paysage qu'il décrit, le sujet apprenant-scripteur, en s'appliquant à fournir une chute à son texte. Mais ce dernier sujet présente des failles. JérémY ne maîtrise pas la langue écrite, et éprouve visiblement des difficultés à développer son texte. Or ces difficultés pourraient expliquer celles qui se manifestent au plan cognitif. L'élève a sans doute compris qu'il fallait développer, organiser davantage son texte, mais, pris dans la surcharge cognitive, n'y parvient pas. Reste le mode de réponse retenu face aux consignes, et qui pose problème. L'élève interprète l'énoncé sans intégrer le contexte scolaire de discours, comme une interaction du langage ordinaire. Sur cette base, il envisage l'exercice, en cohérence avec ses difficultés à l'écrit, comme une question, à lui personnellement adressée, et y répond en convoquant la modalité de l'oral, faisant alors de l'écrit une simple transcription du « parlé » (dimension que souligne sa transcription de *soit*). Si le texte trahit ici, par son mode langagier, une « appartenance de classe », renvoyant aux corpus d'élèves de milieux populaires étudiés par Bautier (2005), le texte n'en est pas pour autant à disqualifier. Il désigne, tout à la fois, l'expression d'un premier niveau langagier de rapport au monde – niveau qui n'attend que l'enseignant pour se modifier- et la distance à parcourir, dans des savoir-faire en cours d'acquisition – dimension qui implique ici la mise en place d'un dispositif personnalisé.

Voici maintenant la copie de Cynthia :

*« Vous vous êtes querellé(e) avec un membre de votre famille ou un camarade. Racontez en insérant des paroles rapportées.*

*C'était la semaine dernière. Mes parents étaient sortis et à 11h du soir mon frère de 8 ans regardait encore la télé. Alors je me suis dit : « il faut faire quelque chose ! ». Donc j'ai appuyé sur le bouton off et je lui ai demandé gentiment d'aller se coucher. Ça l'a rendu furieux et il a bondi en me disant : « T'es pas ma mère ! ». J'ai répondu que bébé comme il est, il a besoin d'une mère 24h sur 24. Là, ça l'a rendu fou. Il avait la haine et il a crié : « Tu vas voir ! ». Il a pris une chaise et la lancée sur moi. « Ça t'apprendra ! », dit-il. J'avais mal à la jambe mais j'ai retroqué que moi, je ne suis pas violente. Il m'a répondu : « Moi si ! » et il a pris sur la table les ciseaux de Maman pour les lancer sur moi. J'ai reculé et j'ai crié : « Raté ! », car les ciseaux avaient « blessé » le mur, mais pas moi. Je lui ai dit qu'il aurait des problèmes avec Papa pour le trou dans le papier peint. Il a fait semblant de ne pas entendre et il a crié : « Moi, d'abord, je regarde la télé quand je veux ! ». Alors je suis parti m'enfermer dans ma chambre. » Cynthia, 4<sup>e</sup>,*

On limitera ici les remarques à deux points. Cynthia mobilise le sujet apprenant – voire épistémique – en appliquant à la lettre les consignes portant sur le discours rapporté. Ce faisant, elle reste prise dans une posture voisine de celle de JérémY. Mais l'analyse montre qu'elle combine, en fait, plusieurs positions, pour venir occuper, dans l'écriture, une posture équivalente à celle du « lisant », que Jouve (1993) adjoint au système de Picard (1986) pour la lecture. Comme le « lisant », piégé dans l'illusion référentielle, elle reprend très précisément le déroulement de la scène, en s'attachant au dialogue, conformément aux consignes. Si le texte produit ne correspond pas complètement aux atten-

tes de l'exercice, là encore, il n'est pas à disqualifier. De fait, la position d'écriture, qui conduit à un « script », renvoie à une pratique langagière, extérieure à l'École certes, mais au programme, dans le cadre des écrits sociaux : celle de la déposition. L'étayage didactique concerne alors un travail d'ajustement des postures langagières. Or ce dernier peut ici s'appuyer sur le travail langagier ébauché, et dont la copie porte la trace. En effet, d'une part Cynthia se montre capable d'user d'une métaphore. D'autre part, s'appuyant sur des valeurs partagées, compatibles avec celles de l'École, Cynthia intègre au texte une stratégie argumentative, qui opère une construction du *moi*, relevant de l'élaboration d'un *ethos*, démarche qui vise l'adhésion d'un destinataire dont on ne sait ici s'il s'agit de l'enseignant ou de l'institution scolaire.

Enfin, le texte de Marianne (cf. annexe II), présenté par l'enseignant comme une « véritable réussite »<sup>31</sup>, soulève une série de questions. Exploitant très précisément la consigne mettant en relation le prénom et l'identité, il répond à l'injonction autobiographique formulée dans le contexte de l'atelier d'écriture. Dans cette perspective, il combine, dans l'écriture, une double posture – celle du « lu » et du « lectant » du système de Picard (1986) et Jouve (1993). Autrement dit, il met en œuvre un investissement maximal du sujet psycho-affectif (et ici social), et une distanciation, que prend en charge la forme poétique. L'activité d'écriture a sans doute permis à Marianne d'effectuer un travail personnel sur le *moi*, à partir de la forme autobiographique, et de mettre en œuvre des apprentissages langagiers, par le biais de la forme poétique en particulier. Mais encore une fois, « On ne vient pas au collège pour raconter sa vie. On vient pour apprendre », pour reprendre la formule de Lejeune (2001) citée plus haut. Dans ce cadre, l'activité d'écriture ne peut prendre sens, en termes didactiques, que si elle est référée à la situation dans laquelle elle s'effectue, et donc ici la situation scolaire, quoi qu'on en ait. Elle ne peut opérer, au plan didactique, que si, par-delà le cadre fictif de l'atelier d'écriture, par-delà le travail sur le *moi*, la fiction d'écriture autobiographique, le langage (poétique), elle demeure un exercice visant des apprentissages précis.

## Conclusion

Pour conclure, il reste à tenter de cerner, à partir des orientations dégagées dans l'analyse des données de terrain, les éléments qui font obstacle, chez les enseignants, à une exploitation du dispositif d'écriture pour aborder, en termes didactiques, la question du sujet-scripteur, tel qu'il se décline dans différentes positions. On retiendra ici principalement trois points, qui forment système, et qui restent liés à l'identité de la discipline et à son histoire.

Le premier point concerne le poids de la littérature dans les représentations et les pratiques. Comme on l'a vu plus haut, très présente dans les manuels décroisonnés, cette orientation est aussi celle qui vient donner sens, *in fine*, aux

---

31 L'enseignant se référant ici, on l'aura compris, au modèle littéraire d'écriture.

dispositifs élaborés par les enseignants pour les apprentissages. En effet, dans l'impensé des représentations, l'entrée par la subjectivité dans l'écriture active ici, chez les enseignants, une conception de la littérature nourrie par l'identité et l'histoire de la discipline<sup>32</sup>. Autrement dit, la rédaction à la première personne vient mobiliser, dans le système de représentations des enseignants, une conception de la littérature fondée sur une vision subjectivée de l'écriture et de la lecture littéraires. Ainsi conçue, la littérature vient alors interférer avec des représentations de l'écriture, ici pensée dans l'intransitivité du verbe « écrire », sur le modèle littéraire. Position que souligne, sur le terrain, la place accordée aux ateliers d'écriture dans les dispositifs analysés plus haut. Dans ce contexte, qui écarte la dimension sociale du fait littéraire pour privilégier la conception romantique centrée sur l'inspiration, on ne saurait expliciter les dispositifs d'écriture, sans du même coup démythifier les opérations mystérieuses qui s'y effectuent. L'écriture ne peut alors être conçue que comme l'émanation d'un sujet singulier, détenteur d'une affectivité riche, qui vient à se dire – dans l'originalité –, et non comme l'activité langagière d'un « sujet contextualisé socio-situationnel » pour reprendre Portine (2001). Conception qui induit, d'une part, l'exclusion de l'élève comme sujet social (dimension renforcée ici par la position traditionnelle de l'École sur ce plan), d'autre part, une réduction des apprentissages scripturaux aux outils et techniques d'écriture dans leur seule composante linguistique, enfin une difficulté à accepter de situer l'écriture scolaire dans le champ des pratiques sociales d'écriture, et donc à mettre en place des systèmes de médiations pour favoriser les apprentissages.

Le deuxième point a trait à une approche de la langue, héritée de la tradition disciplinaire, et qui, fondée sur la grammaire, s'attache à l'énoncé plutôt qu'à l'énonciation. Cette position, perceptible dans les manuels décloisonnés et dans les démarches retenues par les enseignants, comme on l'a vu plus haut, vient s'articuler sur l'implication des situations d'écriture. Mais elle vient également croiser un refus de l'analyse des discours au sens de Charaudeau et Maingueneau (2002), ici nourri d'une méconnaissance des travaux sur la question, et qui fait des discours des « langues de bois », qu'on ne saurait – originalité oblige – exploiter pour les apprentissages de l'écriture. Position qui, elle-même, fait écho à une représentation du vécu strictement envisagé dans sa singularité, et qui par là exclurait toute préconstruction sémiotique de l'expérience personnelle, toute « parole intermédiaire », pour reprendre Flahault (1978).

Enfin un troisième point, en interaction avec les précédents, peut être ici retenu. Il porte sur la relation des enseignants avec la rhétorique, qu'aucune actualisation des savoirs ne vient ici modifier. Conformément à la tradition héritée de l'École républicaine, la rhétorique reste ainsi perçue comme une entreprise de manipulation. Position qui inhibe, par là, toute velléité d'en-

---

32 Si, comme le montrent les questionnaires et les entretiens, les enseignants interrogés, affectés en collège, se conçoivent bien comme « enseignants de français », il n'en demeure pas moins qu'ils perçoivent, plus globalement, leur identité professionnelle à partir d'une vision de la discipline marquée, en priorité, par le pôle littéraire.

visager la construction du *moi* dans l'exercice scolaire comme une démarche qui reproduit l'élaboration rhétorique d'un *ethos* (Maingueneau, 2002) dans le discours.

On mesure alors tout le travail qu'il reste à entreprendre, au plan de la formation, pour permettre que, sur le terrain, la rédaction à la première personne puisse trouver à déployer, dans des approches actualisées, son potentiel didactique.

### **Bibliographie**

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. (2005) : « Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école », in M.-M. BERTUCCI & V. HOUDART-MÉROT (éd.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*, Lyon, INRP, p. 213-220.
- BENVENISTE, É. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2 vol.
- CHAMPION, A. (2001) : « Rédiger un chapitre consacré à l'autobiographie : liberté et contraintes », in M.-H. ROQUES (éd.), *op. cit.*, p. 95-102.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (1993) : « Microsillons : l'enregistrement du présent. Analyse de sept journaux intimes d'adolescents des années 80 », in P. LEJEUNE (éd.) : *Le journal personnel*, Publications de l'université Paris 10-Nanterre, collection RITM, p. 23-38.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (1994) : « Lettres d'adolescents en détresse : énonciation du moi et représentations sociales », in M. BOSSIS (éd.), *La lettre à la croisée de l'individuel et du social*, Paris, Kimé, p. 186-193.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (1997) : L'École et les discours autobiographiques, *Cahiers RITM*, n° 14, université Paris 10-Nanterre, p. 79-94.
- I. DELCAMBRE & Y. REUTER (éd.), « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, juin 2002.
- LEJEUNE, P. (éd.) : L'autobiographie en procès, *Cahiers RITM*, n° 14, université Paris 10-Nanterre, p. 57-78 ; repris in M.-H. ROQUES (éd.) (2001), *op. cit.*, p. 23-36.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2001) : « Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet », *Repères*, n° 23, p. 55-74.
- CHAURAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.
- CHAROLLES, M., HALTÉ, J.-F., MASSERON, C. & PETITJEAN, A. (1989) : *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, CASUM/Pratiques.
- DAMOURETTE, J. & PICHON, E. (1936) : *Des mots à la pensée : essai de grammaire de la langue française*, t. v, Paris, d'Artrey.

- DABÈNE, M. (1991) : « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le Français aujourd'hui*, n° 93, « Concevoir-Écrire », p. 25-35.
- DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, p. 7-28.
- ERNAUX, A. (1998) : « J'ai conservé mes rédactions d'élèves », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 363, p. 9.
- FLAHAULT, F. (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris, Le Seuil.
- HAYES, J. R. & FLOWER L. S. (1980) : « Identifying the organization of writing processes », in L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- HALTÉ, J.-F. (1981) : « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, n° 29, p. 23-46.
- HALTÉ, J.-F. (1989) : « Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in M. CHAROLLES *et al.* (1989), *op. cit.*, p. 9-48.
- JOUVE, V. (1993) : *La lecture*, Paris, Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LANSON, G. (1922) : *Conseils sur l'art d'écrire*. Principes de composition et de style à l'usage des élèves des lycées et collèges de l'enseignement primaire supérieur, Paris, Hachette.
- LEJEUNE, P. (1975) : *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil.
- LEJEUNE, P. (2001) : « Enseigner à écrire l'autobiographie », in M.-H. ROQUES (éd.), *op. cit.*, p. 13-22.
- MAINGUENEAU, D. (2002) : « Problèmes d'ethos », *Pratiques*, n° 113-114, p. 55-67.
- PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- PORTINE, H. (2001) : « Repérages énonciatifs et pronoms personnels », in J.-P. BERNIÉ (éd.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 111-128.
- ROQUES, M.-H. (éd.) (2001) : *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- SARRAUTE, N. (1983) : *Enfance*, Paris, Gallimard.

## Annexes

### *I. Questionnaire « Enseignants » sur l'expression de soi et l'apprentissage de l'écriture au collège*

1. Vous enseignez en collège urbain, périphérique, ZEP, rural (barrer les mentions inutiles) depuis... ans en classe de...
2. Comment concevez-vous actuellement l'apprentissage de l'écriture (en général et au collège) ?
3. Quelles orientations retenez-vous pour définir l'écriture ? Quels points des programmes privilégiez-vous dans ce cadre ?
4. Empruntez-vous vos sujets aux manuels ? Citez des titres et des types d'exercices.
5. Créez-vous vos propres sujets ? Dans quel cadre ? Donnez des exemples.
6. Quels types de sujets vous semblent-ils susceptibles de favoriser les apprentissages en matière d'écriture ?
7. Quelle place accordez vous, dans l'apprentissage de l'écriture, aux dimensions psycho-sociale et affective de l'élève ?
8. Proposez vous régulièrement des sujets de rédaction à la 1<sup>re</sup> personne ? Dans l'affirmative, citez des exemples. Dans la négative, pourquoi ?
9. Vous appuyez-vous, pour l'apprentissage de l'écriture, sur les pratiques extra-scolaires d'écriture des collégiens (travaux de M.-C. Penloup) ?
10. Avez-vous mis en place des ateliers d'écriture ? Dans l'affirmative, précisez la fonction que vous leur assignez et vos démarches.

### *II. Exercice non destiné à évaluation, proposé dans un atelier d'écriture développé sur deux séances dans une classe de 3<sup>e</sup>. La consigne proposait aux élèves de partir de leur nom, leur prénom, leur histoire, pour se dire dans un texte autobiographique. Les élèves pouvaient retenir la forme de leur choix, et en particulier la forme poétique.*

Marianne-aux-yeux-bridés  
Marianne, c'est une figure de  
pierre,  
Aux yeux en amande  
Et coiffée d'un bonnet Phrygien.

Marianne, c'est moi.  
Des yeux bridés, un visage pâle,  
Pâle comme la pierre de Creuse.

Marianne, c'est mon prénom  
– Marqué d'une pierre jaune :  
Mon père, fixé dans la Creuse,  
Loin des massacres du  
Cambodge ;  
– Marqué d'une pierre blanche :  
Ma mère, fille de la Creuse,  
Fille de maçon.



Marianne, c'est une statue de  
pierre,  
Dans la salle des mariages  
D'un village de la Creuse.

Marianne, c'est un  
prénom-statue,  
Lourd à porter,  
Lourd comme la pierre de  
Creuse,  
Lourd comme l'Histoire

Marianne, 3<sup>e</sup>

### III.

**a)** Vous vous trouvez à bord d'un bateau et vous devez faire face à la tempête décrite dans le poème [de Verlaine, *Marine*]. Le lendemain, vous racontez ce moment terrible dans votre carnet de voyage. Rédigez ce récit en une dizaine de lignes et en deux paragraphes.

Conseils d'écriture : Dans le premier paragraphe, vous pouvez insister sur la violence de l'orage, en utilisant les champs lexicaux du bruit (*éclater, tonner, retentir, crépiter...*), de la lumière (*pâle, obscure, flamboyant, scintillant, lueur...*) et des couleurs (*brun, rougeoyant, transparent, ébène...*). Dans le second paragraphe, vous pouvez décrire votre peur et celle de l'équipage, et utiliser des verbes tels que *ressentir, avoir peur de, trembler, penser, frémir, éprouver, Anagramme, 6<sup>e</sup>, Hatier, 2005, Livre de l'élève, p. 63*

**b)** Objectifs : cet exercice est l'occasion de réinvestir le travail sur la lecture de consigne, la présentation d'un texte, l'utilisation d'un champ lexical et la ponctuation.

Dans l'évaluation, on valorisera donc particulièrement ces quatre points.

On peut proposer aux élèves en difficulté de structurer leur texte ainsi :

1<sup>er</sup> paragraphe : *Vers dix heures, le vent se mit à souffler brusquement et le ciel devint noir. Je compris que la nuit allait être difficile...*

2<sup>e</sup> paragraphe : *Mes compagnons verdissaient un plus à chaque minute. L'un d'eux poussa un cri lorsqu'une vague gigantesque emporta le bateau de secours...*

*Anagramme, 6<sup>e</sup>, Hatier, 2005, Livre du maître, p. 27.*