

## L'ÉCRITURE DE SOI DES ÉLÈVES DE SEGPA<sup>1</sup>

Liliane Szajda-Boulanger  
Équipe Théodile (ÉA 1764)

Le titre de cet article peut surprendre. En général, les élèves en difficulté<sup>2</sup> n'aiment pas parler d'eux-mêmes, que ce soit oralement ou par écrit. Ils disent n'avoir à raconter que des « choses nulles », sans intérêt ou énoncent qu'ils n'ont « rien à dire du tout »<sup>3</sup>. Et pourtant, c'est bien d'une *écriture de soi*<sup>4</sup> recueillie auprès d'élèves de SEGPA dont il s'agit dans cet article.

Les élèves qui fréquentent une SEGPA forment un public particulier au sein de la population scolaire. Il me semble donc intéressant de noter quelques spécificités identitaires<sup>5</sup> et institutionnelles de ces élèves, d'analyser les difficultés que ceux-ci

- 
1. SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
  2. Terme générique qui désigne les élèves scolarisés en AIS (Adaptation et Intégration Scolaires). Ce terme est sans doute imprécis et quelque peu ambigu dans la mesure où, dans toute structure scolaire « ordinaire », des élèves peuvent aussi avoir des difficultés, ou être en difficulté pour une raison ou une autre.
  3. SZAJDA-BOULANGER, L. (1999) : *Et pourtant ils savent écrire. À propos de l'écriture des élèves de SEGPA*, Mémoire de DEA sous la direction d'Yves Reuter, Lille III.
  4. Corpus rédigés dans le cadre d'une recherche entreprise pour un doctorat. SZAJDA-BOULANGER, L. (2005) : *Écriture et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA*, Thèse de doctorat, sous la direction d'Yves Reuter, Lille III.
  5. Ces spécificités identitaires ne relèvent pas seulement du public de la SEGPA. Elles sont aussi le fait de la plupart des adolescents « paumés », ceux scolarisés dans certaines filières technologiques qui ne les intéressent pas, ceux en rupture avec l'institution qu'on appelle « les élèves décrocheurs », même certains collégiens et lycéens en difficulté. Mais les élèves de SEGPA que j'ai côtoyés au cours de ma carrière d'enseignante présentent bien les spécificités avérées qui vont être décrites.

rencontrent en général, face à l'écriture avant de présenter les élèves engagés dans la recherche et de décrire les situations d'écriture qui ont permis de collecter les textes destinés à être étudiés.

## LES ELEVES DE SEGPA

La SEGPA est une structure relevant de l'AIS, autrement dit de l'enseignement spécialisé, implantée au sein d'un collège. Elle y reçoit des adolescents de 12 à 16 ans (comme au collège), en très grande difficulté, notamment scolaire. Les élèves ont été dirigés vers cette instance sur décision d'une commission spécialisée, la CCSD<sup>6</sup>, après examen d'un dossier portant des références à la fois psychologiques (avec indication du QI), médicales, pédagogiques et sociales, dossier préparé sur la base du « signalement » des enseignants de l'école élémentaire, dans la plupart des cas.

Les élèves de SEGPA sont des jeunes en souffrance présentant des troubles au niveau des apprentissages, avec pour certains, quelquefois, une efficacité cognitive faible. Ils ont aussi des problèmes d'ordre psychologique plus ou moins prononcés pouvant amener des désordres au niveau relationnel et par là même des perturbations comportementales. Ces jeunes ont les mêmes préoccupations que les adolescents de leur âge avec cependant une exacerbation de leurs réactions qui se traduit soit par une violence parfois difficilement contrôlable soit, au contraire, par un repli sur soi tout aussi préjudiciable aux enjeux scolaires. Ce sont donc des jeunes en difficulté qui se comportent parfois en élèves difficiles.

Une des spécificités des élèves de SEGPA s'exprime dans les rapports qu'ils entretiennent avec l'apprentissage. Dans ce registre, on voit nettement apparaître une scission entre les deux formes d'apprentissage auxquelles sont confrontés les élèves. À l'atelier, où il faut acquérir un savoir-faire par reproduction des gestes et des techniques, le plus souvent à partir de directives orales de l'enseignant<sup>7</sup>, les élèves se construisent, à plus ou moins longue échéance, une certaine compétence pratique. En classe, les conditions d'apprentissage sont différentes et celles de l'atelier ne sont pas transposables et ne peuvent pas favoriser l'acquisition des connaissances puisque l'objet enseigné n'est plus concret mais est, en fait, une représentation d'objet. De plus, le langage en action dans l'atelier, pratiqué sans difficulté par les élèves de SEGPA parce que c'est celui-là même qu'ils utilisent dans leur sphère familiale et sociale, n'a plus sa raison d'être en classe. Aux problèmes posés par les perturbations des capacités cognitives des élèves face à l'apprentissage, s'ajoutent

---

6. CCSD : Commission de Circonscription du Second Degré. Les données ont été recueillies au cours des années scolaires 2000 -2001 et 2001-2002. À cette période, les élèves de la cohorte ont été orientés vers la SEGPA par une CCSD. Depuis l'Arrêté du 5 décembre 2005, celle-ci est remplacée par une *Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (CDO)* qui s'occupe toujours des prérogatives d'orientation vers une SEGPA des élèves en constat d'échec ou ayant des difficultés scolaires graves ou persistantes et plus de la scolarisation des élèves handicapés telle que les prévoyaient la circulaire du 20 juin 1996 et celle du 30 avril 2002. Ne sont pas orientés non plus vers une SEGPA des élèves qui ont les capacités nécessaires pour réussir une scolarité en collège mais dont le comportement pose des problèmes à l'établissement scolaire.

7. Avant d'être capable d'exécuter le travail à partir de plans, ce qui n'est pas évident pour ces élèves.

donc ceux que provoque la pratique langagière normée qu'impose l'école, pratique que les élèves de SEGPA ne maîtrisent pas bien. En fait, ces manifestations des désordres de l'apprentissage que l'on peut repérer chez les élèves, ne seraient que la partie la plus visible d'un trouble beaucoup plus profond que S. Boimare<sup>8</sup> appelle *la peur d'apprendre*.

S. Boimare pense que cette « peur d'apprendre est d'abord provoquée par la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage. La peur d'apprendre est déclenchée par l'antagonisme qui existe, de fait, entre les contraintes de l'apprentissage, contraintes légitimes et incontournables, et les moyens que certains enfants utilisent pour maintenir leur équilibre psychique. »<sup>9</sup> L'un de ces moyens est de se cantonner dans ce que l'on connaît déjà. Or, pour apprendre, il faut accepter de lâcher ses certitudes rassurantes pour pouvoir recevoir de l'inconnu qui peut être angoissant, voire déstabilisant.

Les élèves de SEGPA réagissent différemment face aux situations d'apprentissage. Les difficultés qu'ils rencontrent sont variables dans leur intensité mais on peut dire que tous entretiennent avec l'écriture des relations conflictuelles.

## **LES ELEVES DE SEGPA ET L'ECRITURE**

Les élèves ont un rapport très compliqué avec l'écriture. Lorsqu'on les entend en entretien, ils disent tous qu'ils n'aiment pas écrire à l'école alors que certains d'entre eux pratiquent une écriture extrascolaire. Ils insistent beaucoup sur leurs difficultés orthographiques, véritable frein, selon eux, à une expression par écrit. Ils disent ne pas savoir noter sur le papier « *les mots qu'ils ont dans leur tête* » ;

### **Le contexte de l'apprentissage de l'écriture**

Il est vrai qu'on n'écrit pas beaucoup en SEGPA. L'histoire institutionnelle de l'enseignement spécialisé a voulu que, depuis sa création en 1909, l'accent soit mis sur l'enseignement professionnel. « *L'atelier doit, dans l'enseignement des anormaux, être un lieu d'instruction plus important que la classe.* »<sup>10</sup> écrivaient Binet et Simon, au début du 20<sup>e</sup> siècle. Et au cours d'un siècle d'existence, en dépit des transformations successives des structures, des représentations des acteurs du champ de l'enseignement spécialisé, des méthodes pédagogiques employées, la priorité de la prise en charge de ces enfants « différents » a toujours été accordée à l'enseignement professionnel. L'écriture a toujours été et est encore la matière à enseigner la plus délaissée (raison historique ? Désintérêt des élèves et des enseignants à cause de sa complexité ? À cause de son manque de pertinence dans un cursus scolaire à finalité professionnelle ?). L'enseignement de l'écriture est réduit à une peau de chagrin. On travaille presque exclusivement les écrits

---

8. S. Boimare est directeur pédagogique du Centre Claude Bernard à Paris. Instituteur spécialisé, rééducateur, psychologue clinicien, il s'occupe depuis plus de trente ans, d'enfants et d'adolescents qui refusent avec force les apprentissages scolaires.

9. BOIMARE, S. (1999/2004) : *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, p. 10.

10. BINET, A., SIMON, T. (1907 / 1934) : *Les Enfants anormaux*, Paris, A. Colin, p. 48.

fonctionnels, jugés utiles pour le devenir professionnel des jeunes. Mais apprendre à rédiger une demande de stage, faire une lettre de motivation dans des situations fictives, déconnectées de la réalité, est peu motivant pour les élèves qui ne trouvent aucun intérêt à cette tâche.

Le désintérêt des élèves pour l'écriture lorsqu'ils arrivent en SEGPA n'est pas récent. Il a pris naissance au cours de leur scolarité élémentaire. Durant leurs années de primaire, les élèves n'ont pas vraiment été confrontés à un apprentissage de la discipline « français », qu'il s'agisse de l'expression écrite, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. Si les élèves étaient déjà scolarisés dans une classe de l' AIS, les CLIS<sup>11</sup> par exemple, les pratiques pédagogiques mises en place s'appuyaient aussi, comme en SEGPA sur une disparition de la disciplinarisation au profit d'un enseignement plus global et sur l'abandon de l'abstraction en tant que moyen et finalité de l'apprentissage. Les élèves n'ont donc pas reçu un enseignement systématique de la matière « français ». Les élèves scolarisés dans les classes normales ont suivi un enseignement disciplinaire comportant, le plus souvent, des séquences théoriques (la leçon de grammaire ou de conjugaison) suivies d'exercices d'application et de dictées. Mais cette pratique n'a pas fait sens pour les élèves qui n'ont pas considéré la langue comme un objet d'étude et en tant que moyen d'expression. Les élèves de SEGPA n'ont jamais réellement appris à écrire. Leurs difficultés face à l'écriture sont donc profondément enracinées et bien réelles.

### **L'approche des réticences des élèves face à l'écriture**

Écrire, nous le savons bien, est une activité complexe et les difficultés générées par cette tâche ont été étudiées par de nombreux auteurs. Selon qu'elles concernent plutôt un problème psychologique ou culturel, ou plutôt une gêne procédurale (respect de la norme, organisation textuelle...), elles ont reçu des vocables différents : *tensions* (Dabène, 1987 ; Reuter, 1996), *obstacles* (Penloup, 1995 ; Plane, 1996), *blocages* (Barré de Miniac, 2000), *résistances* (André, 1994), *réticences* (Szajda-Boulanger, 2005). Pour ma part le terme de *réticence* convient bien, me semble-t-il, à la position des élèves de SEGPA à qui on demande d'écrire. Ceux-ci manifestent, en effet, une sorte de recul, une réserve, des hésitations pouvant aller jusqu'à l'opposition, voire le refus, sans que l'on puisse savoir avec certitude si leurs difficultés relèvent du cognitif, de l'affectif ou des deux registres à la fois. D'ailleurs dans l'optique retenue pour cette étude, l'approche des difficultés des élèves à qui on propose d'écrire, ne peut se concevoir que dans une démarche globalisante qui réunit l'analyse du fonctionnement intellectuel et celle du contexte de son intervention. Cependant, dans un souci de clarté, les deux registres seront analysés séparément, les difficultés conceptuelles et celles liées au contexte.

---

11. CLIS : Classes d'Intégration Scolaire.

## Les difficultés conceptuelles

Les réticences que manifestent les élèves, en ce qui concerne le registre cognitif, sont liées à des compétences imparfaitement maîtrisées.

Des difficultés surgissent dans la capacité d'utiliser convenablement *l'outil écriture*, au niveau de la transcription des idées en mots à noter sur le papier. Pour certains élèves, la conscience phonologique<sup>12</sup> semble défaillante. Ceux-ci ont beaucoup de peine à établir une correspondance grapho-phonétique et sont parfois incapables d'écrire le mot qu'ils prononcent oralement. De même, ils rencontrent des difficultés dans la segmentation des phrases en mots. Ces défaillances phonologiques et lexicales pourraient trouver une explication dans une impossibilité à mettre le langage à distance afin de le considérer comme un objet à traiter et sur lequel on peut intervenir<sup>13</sup>. Les problèmes liés à la capacité phonologique et lexicale des élèves rencontrent ceux posés par les conventions de l'écrit qui imposent des normes à respecter créant ainsi des dysfonctionnements orthographiques profonds récurrents chez les élèves de SEGPA. D'autres difficultés intéressant la graphie sont le résultat de perturbations qui apparaissent au niveau du geste graphomoteur. On peut relever deux dysfonctionnements importants. Le premier se situe dans le tracé même des lettres (tracé irrégulier, lettres mal formées) influant ainsi sur la lisibilité des écrits et dotant l'écrivain d'une « mauvaise » écriture. Le second dysfonctionnement se rapporte au rythme qu'impose le geste d'écriture. Certains élèves n'arrivent pas à se couler dans ce tempo si particulier qu'exige un acte d'écriture. Le geste n'arrive pas à suivre la pensée. La production écrite comporte alors des mots oubliés, inachevés ou incomplets (une ou plusieurs lettres sont absentes). Ou alors le geste graphique non automatisé a capté toute l'attention du scripteur qui a laissé s'envoler la suite de son idée. Celui-ci passe alors à une autre idée créant ainsi un écrit présentant des incohérences dans son organisation textuelle.

La construction textuelle d'un écrit pose d'autres problèmes aux élèves. Les difficultés sont liées à la spécificité même de l'acte d'écriture par rapport au discours oral, ces deux modes de communication utilisant le même matériau langagier mais selon une gestion différente. À l'écrit, les élèves doivent agencer des unités de langue plus vastes et plus complexes que celles utilisées à l'oral. Les problèmes se situent surtout au niveau de l'enchaînement des phrases selon un ordre logique assurant une bonne transmission des informations et au niveau de la gestion des anaphores et de leurs référents. On peut, me semble-t-il, relier ce dysfonctionnement à la stratégie des élèves qui écrivent *au fil de la plume*, d'un trait, sans s'arrêter jusqu'au dernier mot de leur production, sans relecture, ni intermédiaire, ni finale et refusant tout brouillon. Pour eux, un écrit est fixé définitivement sur le papier, exempt de toutes retouches ou modifications « inscrit définitivement dans l'espace-

---

12. GOMBERT, J.-É. (1990) : *Le Développement métalinguistique*, Paris, PUF.

13. VYGOTSKI, L. S. (1934/1986) : *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Éditions sociales p. 264-265.  
LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL, p. 103-105.

plan de la page comme la parole l'est dans l'espace-temps de l'échange. »<sup>14</sup> (J. David).

Ces dysfonctionnements du registre conceptuel relèvent de la difficulté qu'éprouvent les élèves à prendre de la distance par rapport à leur écriture. Ils ont, en effet, beaucoup de mal à adopter une position exotopique<sup>15</sup> par rapport à leurs productions.

Ils sont et restent dans leur texte : « l'écriture au fil de la plume, au plus près, de l'immédiateté du dire, et l'expérience, du faire, ou de la seule réalisation de la tâche scolaire, situe l'élève dans l'adhérence à l'expérience, aux affects »<sup>16</sup>.

La dépendance de l'écriture au registre du cognitif se double, en effet, d'une tutelle de l'affectif, assez prenante qui génère aussi son lot de problèmes.

### **Les difficultés liées au contexte**

Elles trouvent leur origine dans l'écart qui peut s'établir entre le savoir et les représentations que l'élève se fait de ce savoir à élaborer, entre l'écriture et les représentations de l'écriture.

Les représentations que les élèves de SEGPA se construisent de l'écriture sont paralysantes. L'injonction scolaire « on n'écrit pas comme on parle » les gêne beaucoup. Comme ils ne savent pas agencer les mots pour les transcrire sur le support en une réalisation correcte au niveau orthographique et syntaxique, ils préfèrent ne pas écrire. Cette grande insécurité scripturale est renforcée par le fait que les élèves considèrent l'écriture comme une affaire d'expert qui doit forcément s'appuyer sur des modèles. Ne possédant pas, ou croyant ne pas posséder ces modèles, ils s'abstiennent d'écrire.

Ces représentations qui prennent forme à l'école trouvent leur assise dans le mode d'acculturation à l'écrit en vigueur dans le milieu familial et social des élèves. Dans ce milieu modeste (CSP-)<sup>17</sup>, on écrit peu. Toutefois, lorsqu'on écrit, on le fait « comme on sait » ; on écrit « comme on parle ». Puisqu'on se comprend lorsqu'on parle, on devrait aussi comprendre sans problème la transcription de cet oral. Pour les élèves, se construisent alors deux mondes de l'écriture : un monde de l'écriture privée qui se pratique « naturellement », de la même façon que le langage et un monde de l'écriture scolaire, activité d'expert qui requiert des compétences.

Les relations avec l'écriture font partie du capital culturel que les parents transmettent à leurs enfants. La place symbolique que les parents occupent par rapport à la culture scolaire, la reconnaissance ou non par ceux-ci, de la valeur de l'écriture, la place qu'ils lui reconnaissent dans le devenir de leurs enfants, modèlent

---

14. DAVID, J. (1994) : « Écrire au brouillon. Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier », *Le français aujourd'hui*, n° 108, p. 7.

15. LAHIRE, B. (1993) : *op. cit.* p. 256-257.

16. BAUTIER, É., ROCHEX, J.-Y. (1998) : *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Colin, p. 152.

17. En général, les élèves de SEGPA sont issus de familles socio-professionnellement démunies. Dans l'Académie du Nord, 80% des élèves ont des parents ouvriers, manœuvres, inactifs contre 63% pour la France. Source DEP J. Boulanger, *L'Éducation spécialisée en collège. Intégration ou marginalisation*, mémoire de DEA sous la direction de J. Aubret (1996).

fortement les représentations des élèves et interviennent dans la construction du rapport à l'écriture. Les particularités du contexte se reflètent dans les difficultés conceptuelles. Savoir (ou pouvoir) écrire correctement, savoir (ou pouvoir) se mettre à distance et considérer le langage comme un objet sont des capacités sous l'influence du contexte. Les représentations forgées par l'affectif et le socio-culturel empêchent ou délivrent l'autorisation de se mettre à écrire.

« L'écriture est toujours associée à une prise de risque, qui ne va pas de soi »<sup>18</sup> écrit A. André. S'autoriser à écrire, c'est pouvoir dépasser sa peur d'écrire. C'est oser affronter l'inconnu et le savoir que l'on va construire. C'est accepter d'exposer au regard d'autrui son incompetence et l'insignifiance de son dire. C'est mêler l'intime et le public en faisant entrer son monde à l'école. C'est retenir ou au contraire laisser jaillir l'émotion qui apparaît...

Devant les exigences de la tâche d'écriture qui imposent un tel investissement affectif et cognitif, les élèves de SEGPA sont désemparés. Pour qu'ils acceptent d'écrire, il faut pouvoir lever ou atténuer certains blocages, que ce soit au niveau du registre conceptuel comme au niveau du registre contextuel. Il faut alors préparer des situations d'écriture qui fassent sens pour eux.

## **LE RECUEIL DES CORPUS**

Jusqu'à présent, les propos concernant les élèves de SEGPA et leurs difficultés face à l'écriture se situaient plutôt à un niveau général. L'analyse qui va être entreprise se rapporte maintenant au public de SEGPA sollicité pour le recueil des données.

### **Les élèves de la cohorte**

Deux classes de SEGPA de la banlieue lilloise ont participé à la collecte des corpus, au cours de leurs années de quatrième et de troisième. Compte tenu de la fréquentation scolaire fluctuante, des modifications de l'effectif des classes sur une période de deux années, vingt cinq corpus ont pu être retenus pour l'analyse (sur les trente élèves inscrits).

### **Les conditions du recueil de données : les situations d'écriture**

Deux axes de réflexion ont permis la mise en place des situations d'écriture : le contexte des situations et le choix des consignes.

#### ***Le contexte des situations***

Il a été minutieusement préparé en respectant plusieurs critères.

Le premier critère concerne l'installation d'un espace sécurisant favorisant la levée de certains blocages : pouvoir s'autoriser à écrire « comme on sait », sans peur

---

18. ANDRÉ, A. (1994) : « Écrire : le désir et la peur », *Écrire et faire écrire, Les Cahiers de Fontenay*, hors collection, ENS Fontenay-St Cloud, p. 88.

du jugement de l'autre sur ce que l'on écrit et surtout sur ce que l'on est ; savoir pour qui et pourquoi on écrit.

Le second critère se rapporte à l'attitude de l'adulte qui encadre l'activité d'écriture. Celle-ci doit rassurer l'élève sur sa capacité à réaliser la tâche demandée, en respectant la personnalité de chacun, en adoptant une attitude à la fois encourageante, bienveillante mais sans condescendance afin de ne pas renvoyer à l'élève, par un surcroît d'étayage, l'image de ses insuffisances. Il est, en effet, essentiel que l'élève trouve auprès de lui un adulte *suffisamment bon* (au sens de *good enough* de D W Winnicot<sup>19</sup>) dans l'espace d'écriture que l'on pourrait mettre en parallèle avec *l'espace transitionnel*, cette *zone intermédiaire d'expérience* d'où émerge la créativité. Entre les élèves et l'adulte, s'établit alors une *alliance pédagogique*<sup>20</sup> qui suppose des élèves actifs dans une volonté de collaboration mutuelle avec l'adulte et qui repose sur une empathie, une estime réciproque.

Le troisième critère porte sur la forme à donner aux séquences d'écriture. Le choix d'un projet « d'écriture longue »<sup>21</sup> a été retenu parce qu'il engage les élèves dans une sorte de défi qu'ils sont capables de relever. S'il n'y a pas de défi, il n'y a pas d'intérêt, il n'y a pas de mobilisation pour la tâche.

Enfin, le dernier critère intéresse le choix des consignes considérées en tant que déclencheurs d'écriture et en tant que tuteurs dans la réalisation de la tâche.

### ***Le choix des genres d'écrit et des consignes***

Deux thèmes d'écriture longue ont été proposés aux élèves, un thème par année scolaire. Ces thèmes constituent à priori des obstacles pour les élèves parce que d'une part, ils touchent à leur vécu qu'ils jugent nul et indigne d'être raconté et à leur imaginaire reconnu être pauvre, chez ces élèves de milieu modeste<sup>22</sup> et que d'autre part, ils n'ont pas l'habitude de répondre à de telles consignes d'écriture. Mais c'est là que réside le défi. Les élèves ont donc écrit sur eux (*corpus des Écritures sur soi*) et ont inventé des histoires (*corpus des Écritures créatives*) en réponse à toutes les consignes proposées.

Faire écrire sur soi des élèves de SEGPA représente une véritable gageure. L'écriture de soi est, en effet, un genre scolaire que les élèves ne maîtrisent pas. À l'école, un écrit autobiographique doit répondre à des normes implicites que les élèves ne connaissent pas. Sous l'intitulé de la consigne : *raconte quelque chose de personnel*, ils ne décodent pas ce qu'attend l'enseignant : raconte, bien sûr, quelque

---

19. WINNICOT, D. W. (1958/1989) : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot. WINNICOT, D. W. (1971/1975) : *Jeux et réalité*, Paris, Gallimard.

20. Sur le modèle de l'alliance thérapeutique qui s'établit entre une famille et un soignant et qui constitue un préalable indispensable à l'élaboration d'une thérapie satisfaisante. Cette notion, utilisée en pédopsychiatrie est rapportée par P. Raysse, chef de service au CHU de Montpellier : RAYSSE, P. (1996) : « Le triangle didactique/cognitif/affectif » compte rendu L. Cosnefroy. Colloque du CNEFASES du 21. 22. 23 mai 1996, rapporté dans *Les Cahiers de Beaumont* n° 74 -75, mai-juin 1997, p. 50.

21. Il s'agit d'activités d'écriture autour d'un thème fédérateur (un par année) qui se répartissent en séquences tout au long d'une année scolaire.

22. Selon l'enquête de B. Lahire (1993) : *op. cit.* p. 251-253, et d'après mon expérience personnelle auprès des élèves en SEGPA.



chose de racontable à l'école, éthiquement parlant, d'intéressant, d'original et en respectant les normes scripturales. Les élèves ne savent pas que leur devoir sera évalué sur le respect des normes scripturales mais aussi morales, institutionnelles et que l'authenticité et la sincérité du propos ne seront guère prises en compte. En fait, les élèves ne sauraient pas habiller le fictif pour lui donner l'allure du réel selon les exigences de ce paradoxe institutionnel ou de ce malentendu communicationnel dénoncé, entre autres par J.-F. Halté<sup>23</sup>.

Le projet de la recherche est alors de proposer aux élèves une écriture qui s'affranchirait des contraintes scolaires habituelles en invitant les élèves à écrire dans la classe (c'est l'endroit le plus propice pour rencontrer des élèves), pour un autre lecteur que l'enseignant (le chercheur), des productions qui ne seront pas évaluées. En installant ces situations d'écriture, l'objectif est d'obtenir des « textes rédigés à la première personne où l'auteur porte témoignage de sa propre vie »<sup>24</sup> en occultant l'écriture de soi scolaire que les élèves ne maîtrisent pas. L'enjeu est de recueillir des textes *authentiques* et *sincères* dans lesquels les élèves s'impliquent. Cette écriture sur soi, parce qu'elle met en scène un sujet se livrant tout entier dans ce *je* qui se donne comme garant de la vérité qu'il dit, est terriblement impliquante. L'authenticité du propos a partie liée avec l'intimité qui veut bien se dire et avec les relations que l'auteur souhaite entretenir avec le lecteur. L'écriture ouvre l'espace d'une parole privée qui peut devenir publique. À chacun de se dire en plantant ses défenses, en posant ses frontières là où il le souhaite. Mais écrire est plus que se dire. Lorsqu'on écrit avec les mots qu'on choisit, au rythme qui convient, on remanie son émotion pour la rendre personnellement supportable et socialement acceptable.

Les six consignes des *Écritures sur soi* ont été élaborées en essayant de laisser aux élèves le choix de leur investissement dans l'authenticité et l'intimité de leurs écrits. Certaines consignes sont en apparence anodines (*Dis ce que tu aimes ou ce que tu n'aimes pas en cinq propositions, en justifiant tes choix*) d'autres sont plus impliquantes (*Qu'attends-tu de la vie ? Tu réfléchis à cette question et tu réponds par écrit sous forme d'un petit texte à ces deux questions : Quel est ton souhait le plus cher ? Quelle est ta plus grande peur ? Raconte trois événements qui ont marqué ta vie.*) Deux autres consignes proposent aux élèves, pour l'une de parler de leur rapport au savoir (*Dans tout ce que tu as appris chez toi, dans ton quartier, à l'école... qu'as-tu retenu, comme étant très important pour toi ?*) et pour l'autre, de leur rapport à cette scolarité particulière en SEGPA qui va peser sur leurs choix professionnels et leur devenir (*Qu'attends-tu de ta scolarité en SEGPA ? Que veux-tu faire après la troisième ? Comment imagines-tu ta vie dans dix ans ?*). Une dernière consigne (*Raconte un souvenir d'écriture.*) focalise l'attention des élèves sur leurs relations avec l'écriture.

Avec ces consignes des *Écritures sur soi*, l'élève est fortement sollicité dans son rapport à soi, à l'école, au monde. Les consignes des *Écritures créatives* sont, en apparence, moins impliquantes. Elles laissent à l'élève le choix de s'investir ou non dans des histoires qu'ils inventent.

---

23. HALTÉ, J.-F. (1984) : « L'annotation des copies », *Pratiques* n° 44, *L'Évaluation*, p. 61-69.

24. GUSDORF, G. (1991) : *Les Écritures du moi. Ligne de vie 1*, Paris, O. Jacob, p. 53.

L'analyse des corpus recueillis montre qu'il existe un lien très fort entre ces deux séries de textes répondant à des familles de consignes différentes. C'est pourquoi, dans le cadre de cet article sur l'écriture sur soi, il semble néanmoins intéressant de rapporter les résultats de l'étude sous la forme d'une comparaison entre les deux genres d'écriture.

Les cinq consignes des Écritures créatives sont les suivantes :

- À partir de ton nom et prénom, trouve des mots. Avec ces mots, essaie d'inventer une petite histoire ;
- Tu rencontres un personnage doté de pouvoirs extraordinaires qui te propose d'exaucer un vœu. Raconte<sup>25</sup> ;
- Choisis deux mots quelconques et invente une histoire avec ces deux mots ;
- C'est l'histoire d'un enfant perdu ;
- Invente un personnage de roman et imagine une aventure qu'il pourrait vivre.

Le dispositif ainsi installé permet de s'interroger sur la pertinence des situations d'écriture mises en place. Il permet surtout de constater dans quel espace les élèves vont trouver les conditions les plus propices qui leur permettront de s'autoriser à écrire.

## LES ECRITURES SUR SOI / LES ECRITURES CREATIVES

Trois questions seront abordées, relatives

- aux thèmes évoqués par les élèves ;
- à l'architecture des écrits ;
- à leur construction énonciative avec une focalisation sur deux points : l'emploi du *je* et la traduction de l'émotion.

### La thématique des écrits

L'analyse thématique des deux corpus permet de mettre en évidence quatre idées-force.

On remarque d'abord que les écrits se comportent en tant que révélateurs des difficultés de socialisation des élèves. Celles-ci apparaissent dans le thème de la violence que les élèves abordent avec la même fréquence dans les deux corpus. Les élèves ont très peur du regard des autres et semblent très fragilisés dans leurs contacts avec le monde. Face au monde et à l'inconnu, ils adoptent des conduites d'évitement et cette anxiété sociale entraîne une méfiance vis-à-vis de ceux qu'ils connaissent mal. Cette méfiance ne facilite pas l'installation de liens sociaux et freinent tout élan vers le monde. C'est alors dans l'espace familial que les jeunes se réalisent le mieux.

---

25. Avec cette consigne, les élèves sont, en fait dans une écriture autobiographique scolaire qui peut leur poser problème. Afin de réduire les blocages, une autre consigne leur est proposée : « *Un personnage rencontre un être doté de pouvoirs extraordinaires qui se propose d'exaucer un vœu. Raconte.* » Les élèves ont le choix entre les deux formes de la consigne.

On peut, en effet, dire que la famille et les copains constituent deux points d'ancrage dans la vie des jeunes. Et c'est là la seconde idée-force de cette analyse thématique. Les élèves parlent beaucoup de leur famille dans leurs écrits. Ils y trouvent leurs repères et, nous l'avons vu, ils y forgent l'assise de leurs représentations de l'école et du savoir. Dans la construction de ces représentations, il ne faut pas négliger le rôle joué par les copains, l'amitié constituant une valeur presque aussi centrale que celle de la famille. L'acculturation réalisée à la fois par la famille et par le cercle des copains est largement prioritaire ; l'acculturation scolaire reste secondaire.

La troisième idée-force se rapporte à la place qu'occupent l'école et l'écriture dans les textes des élèves. L'analyse montre que cette place est réduite à la portion congrue dans le premier corpus alors que les consignes sollicitent l'école en tant que lieu des apprentissages, lieu de vie et lieu d'élaboration des projets. Lorsque les élèves parlent de l'école, c'est pour dire qu'ils ne l'aiment pas, en général ou par rapport à telle ou telle discipline ou encore qu'ils détestent écrire. Interrogés sur leur rapport au savoir, notamment sur ce qu'ils considèrent comme important dans leurs apprentissages, seuls 23% des élèves parlent de leurs apprentissages scolaires (lire, écrire, compter), 46%, des apprentissages de la vie courante (faire des crêpes, rouler à vélo, ne pas mettre ses doigts dans les prises, apprendre à bricoler) et 31%, des apprentissages des comportements sociaux (le respect des autres, la bonne éducation, l'honnêteté). L'école fait plus sens en terme de copains qu'on y retrouve qu'en termes de lieu d'appropriation du savoir.

Enfin, la dernière idée-force de cette analyse réside dans la permanence des thèmes, que ce soit au niveau des écrits d'un même élève dans une approche longitudinale qu'au niveau de ceux de l'ensemble des élèves. Que les consignes soient fortement injonctives et impliquantes comme celles du premier corpus ou qu'elles offrent un espace de liberté comme celles du second, les thèmes traités sont les mêmes et tournent autour de l'évocation de la vie quotidienne de ces jeunes qui ont tendance à rester au cœur de leurs préoccupations. Les élèves restent prisonniers de leurs savoirs et de leurs pratiques. Cette récupération des thèmes qu'on agence d'une certaine façon selon les consignes peut constituer pour les élèves un moyen de pallier à l'*insécurité scripturale*, « cette relation conflictuelle avec l'écriture »<sup>26</sup> provoquée, entre autres par cette peur de l'inconnu qui favoriserait alors la reprise rassurante de ce qui est déjà connu.

Les élèves puisent donc dans leur vécu les éléments dont ils veulent faire part dans leurs écrits du premier corpus et proposent une sorte d'autobiographie revisitée dans le second, mêlant ainsi intimement *l'inventé* et *le vrai* sans que l'on sache exactement ce qui renvoie à l'un et à l'autre. Dans la plupart des écrits, on peut cependant remarquer que le réel occupe une large place. La plupart des faits rapportés et des personnages mis en scène dans les récits du second corpus (parfois avec les « vrais » prénoms) sont authentiques. C'est ainsi que Nelly et Jennifer se mettent mutuellement en scène dans le texte sur « *exaucer un vœu* ». Jean,

---

26. DABÈNE, M. (1995) : « La place des représentations, des pratiques sociales dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *La Production de textes*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 158.

adolescent très timide, voire inhibé, recevant dans sa famille une éducation très stricte, « décalée » par rapport aux valeurs actuelles des jeunes, s'implique directement dans son texte :

j'ai envie d'avoir un walkkam parce qu'il aime la musique, il veut faire comme les autres... – *exaucer un vœu*.

Ce *je* qui pourrait bien être le scripteur lui-même a-t-il une existence différente du *il* qui poursuit le rêve ? L'exemple le plus marquant qui mêle adroitement le réel et la fiction est sans conteste le texte écrit par Hayat à propos de *l'aventure du personnage de roman*. C'est le texte le plus long du corpus des *écritures créatives* qui raconte avec force détails, les aventures d'une jeune fille d'origine marocaine qui tombe amoureuse d'un « *magnifique garçon, l'amour de c'est rêve* ». C'est le récit d'un amour malheureux puisque :

Il eu tes sourire des regarde et l'amour de plus en plus forte mais toujours sans aucune parole la fille très amoureuse elle ne c'est toujours pas si ce jeune homme a des sentiment en ver elle ou pas.

Brusquement, Hayat abandonne son récit à la troisième personne et ajoute à la fin de son texte :

J'espère que ce jeune homme finira par lui dire quelque chose. C'est une histoire vrai qui était en fait par E. H. Hayat [le nom est écrit en entier].

Cette stratégie d'écriture limite la part de l'imaginaire qui ne sert alors qu'à idéaliser le vécu.

Mais le vécu brut n'est pas toujours facile à mettre en mots et cette difficulté est repérable au niveau de l'architecture des écrits.

## **L'architecture des textes**

Il s'agit de la forme que revêt le contenant du message, soumis dans sa construction à diverses influences. J'en retiendrai deux : la structure des productions et leur longueur.

Les élèves ont donné à leurs écrits deux formes structurelles différentes. Ils ont produit des *listes* et des *textes*. J'entends par *liste* l'inscription de l'énumération d'une suite d'objets qui se démarque des autres productions écrites par une disposition typographique particulière, en colonnes, avec marquage ou non de chacun des termes et par *texte*, une unité discursive qui se suffit à elle-même, dans un univers clos. Les listes sont nombreuses dans le corpus des *Écritures sur soi*. Elles répondent à toutes les consignes de ce corpus, sauf à celle sur le *souvenir d'écriture*.

On peut sans doute y voir là le poids de l'intitulé de la consigne (*cinq propositions pour J'aime. Je n'aime pas – raconte trois événements – le rapport à la scolarité énoncé sous forme de trois questions – le rapport au savoir situé dans la famille, dans le quartier, à l'école à titre d'exemples pris par les élèves au pied de la lettre...*). Mais cette influence ne peut à elle seule expliquer la présence de tant de listes. Pourquoi le terme *raconte* de la consigne : *raconte trois événements...* a-t-il été occulté et supplanté par le terme *trois* alors que le même terme *raconte* de la consigne sur le *souvenir d'écriture* a induit l'écriture de récits ? On trouve

également des listes de souhaits et de peurs alors que la consigne précisait de parler de *la* plus grande peur et *du* souhait le plus cher.

Les listes constituent une sorte de réponse minimum, textuellement parlant. L'essentiel, pour l'élève, est de communiquer à l'autre l'événement en lui-même ou une information dont il veut faire part. L'essentiel est de livrer le contenu, le contenant importe peu. En cela, les listes véhiculent une forte charge d'implicite qui renvoie au monde de références du lecteur. Deux calculs sont possibles de la part du scripteur. Ou bien, il suggère simplement, ne voulant pas aller plus loin dans la découverte de l'intime. Ou bien, selon le pragmatisme qui caractérise ces élèves, il est inutile d'en dire plus puisque scripteur et lecteur sont dans le même monde de références. Au lecteur de reconstruire le sens du message.

Cependant, cette forme d'écriture, rudimentaire dans son aspect graphique n'est pas une simple transcription de la parole. C'est une écriture à part entière. Ce n'est pas simplement « une habileté technique », c'est une « aptitude intellectuelle ». « Écrire, faire des listes, c'est procéder à un recodage linguistique. »<sup>27</sup>

Mais les élèves ont aussi écrit des textes dans le premier corpus. Ils ont su, à partir d'un objet du monde, créer un système unique en agencant des événements, des incidents, en rapportant des témoignages constituant ce que B. Lahire appelle *l'économie interne, propre au texte écrit*<sup>28</sup>. Ces textes sont composés de phrases simples, généralement coordonnées par *et* ou de propositions indépendantes plus ou moins repérables selon la présence ou l'absence de signes de ponctuation. Des subordinées plus souvent conjonctives que relatives sont surtout employées dans les textes du second corpus. Les textes des deux corpus ont des longueurs variables qu'il semble intéressant d'étudier.

La première remarque portant sur la longueur des productions concerne une disparité assez importante entre les deux corpus. Le texte le plus court du second corpus compte 23 mots, le plus long 347. Pour le premier corpus, on note 2 mots pour le texte le plus court et 118 pour le plus long. Curieusement, le texte le plus long de ce premier corpus est une liste qui répond à la consigne *J'aime. Je n'aime pas*. Le texte le plus court (« *d'être riche* ») répond à la consigne sur le souhait, qui, a priori, induit l'écriture d'un texte. Il n'y a donc pas d'effet de liste sur la longueur des productions.

Les élèves se sont exprimés plus longuement dans le second corpus.

Plusieurs idées sont à dégager de ce constat. Il est sans doute plus facile, d'avoir une approche des problèmes sous couvert de la médiation d'un personnage ou en installant une situation fictive. Écrire dans un espace fictif en réponse à des consignes qui n'engagent pas directement le scripteur serait plus motivant pour les élèves qui se mettent, malgré tout, ouvertement en scène dans leurs textes. La fiction, leur permettant de prendre davantage de recul, faciliterait leur écriture. Parler de soi sous le voile de la fiction apparaît plus acceptable. Néanmoins, lorsque les élèves sont sollicités directement dans leur vécu, ils répondent aussi à l'invitation (l'injonction ?) mais ils abrègent leurs réponses. Ils notent simplement les faits,

---

27. GOODY, J. (1977) : *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, p. 193.

28. LAHIRE, B. (1993) : *op. cit.* p. 255.

rapportent rapidement des témoignages. On peut penser que la brièveté des propos cache une douleur ou une pudeur qu'ils ne savent pas exprimer ou qu'ils veulent dissimuler. Il en est ainsi du rapport à l'école et à la scolarité, des accidents qui leur sont arrivés et des nombreuses peurs qu'ils évoquent (avoir un mari violent pour les filles, perdre ses parents pour un bon nombre de garçons). On peut aussi émettre l'idée que les élèves n'ont pas envie d'exposer au regard d'autrui leurs faiblesses, de crainte d'être jugés. Quand ils racontent ce genre d'événements peu gratifiants, ils minimisent les conséquences. Ils transforment ainsi des souvenirs très désagréables d'apprentissage de l'écriture en événements heureux puisqu'ils sont arrivés au bout des épreuves proposées.

Les textes les plus longs du second corpus amènent une autre hypothèse. Et s'il y avait eu apprentissage entre l'écriture des deux corpus ? Et si les élèves avaient pris peu à peu le goût d'écrire ?

La seconde remarque concernant la longueur des productions pointe une très grande hétérogénéité dans les textes des deux corpus. On trouve des textes plus courts et des textes plus longs dans chaque série. Si on peut relever chez quelques élèves, une tendance à écrire des textes courts ou des textes longs, les textes les plus courts ou les plus long n'ont pas été rédigés par les mêmes élèves. Ce qui laisse à penser que chaque élève a pu trouver dans les corpus, une consigne qui l'interpellait plus qu'une autre et qu'il a réussi à s'exprimer comme il l'entendait (et/ou le pouvait).

L'analyse des corpus montre que la longueur est fonction de deux faisceaux de données qui interagissent : la position du scripteur par rapport aux objets racontés qui détermine son intérêt, sa motivation à mettre son propos en mots, et le monde même de ces objets qui se prête peu ou prou à cette mise en mots. Il est sans doute plus gratifiant pour Hayat de raconter une aventure amoureuse que de rapporter ce souvenir d'écriture qui lui rappelle qu'elle a dû recommencer plusieurs fois une lettre destinée à ses parents alors qu'elle était en classe de neige.

La position du scripteur par rapport à son texte s'exprime aussi dans le choix qu'il fait de se manifester ou non dans son écrit. L'analyse de la construction énonciative permet d'apporter un éclairage sur le degré de son investissement.

### **L'analyse de la construction énonciative**

Elle permet de voir comment l'élève existe dans son texte. Grâce à des indices linguistiques de l'énoncé qui renvoient à l'acte d'énonciation, notamment les déictiques personnels, il est possible de repérer la présence du scripteur dans son texte.

Dans le corpus des *Écritures sur soi*, les élèves utilisent deux stratégies d'écriture : une écriture en *je* et une écriture impersonnelle.

L'écriture en *je* est majoritairement employée dans ce corpus. Linguistiquement parlant, ce *je* utilisé par les élèves ne se réfère pas à une réalité extérieure mais à eux-mêmes en tant qu'individu, le *je* de l'énoncé coïncidant avec le *je* de l'énonciation. Ce *je* prend des valeurs différentes selon les rôles que joue le scripteur. C'est le *je* narrateur que l'on rencontre le plus souvent. C'est un *moi je* qui raconte les expériences, qui décrit le monde, qui dit les affects... C'est par exemple

le *je* d'Isabelle, tout imprégné d'émotion qui nous raconte l'écriture de sa première lettre d'amour :

La première fois que j'ai écrit à mon copain... que je lui écrivais une lettre d'amour pour lui dire que je l'aime. J'ai eu des difficultés à lui écrire des mots.

C'est le *je acteur* qui joue un rôle et qui n'existe que parce qu'il est imaginé par l'autre. C'est le *je* de Jennifer qui endosse le costume de l'élève :

À l'école j'ai appris à écrire, à compter, à lire.

C'est le *je auteur* qui revendique son propos, comme Mohamed :

J'ai décidé d'écrire à mon frère...

C'est le *je témoin* qui donne son avis, qui analyse son expérience, qui juge. C'est le *je* de Nicolas qui se positionne par rapport à l'écriture :

Je n'aime pas écrire à l'école surtout pour l'histoire parce qu'on écrit beaucoup...

Par le *je* (ou les *je* superposés), le scripteur s'investit dans son écriture en tant qu'individualité revendiquant son propos. Mais quand plusieurs élèves écrivent :

Je n'ai peur de rien...

ou quand dans les textes de filles, on lit :

Je voudrais un mari qui ne me batte pas et ne frappe pas mes enfants...

Peut-on penser que ce *je* là est plutôt l'expression d'un *je* collectif ou d'un *je* qui se fait l'écho des revendications ou des aspirations du groupe auquel on appartient ? Que ce soit un *je* en tant que *moi je* ou un *je* en tant que *nous*, ce *je* reste au plus près de l'expérience et des affects. C'est un *je* terriblement impliquant et il peut arriver que le scripteur ne puisse s'engager de la sorte. Il adopte alors une autre stratégie d'écriture. Il se réfugie derrière une écriture impersonnelle.

Cette écriture impersonnelle se rencontre presque exclusivement dans le premier corpus (dans le quart des écrits) et s'exprime sous la forme de propositions infinitives le plus souvent elliptiques, de phrases utilisant un pronom indéfini ou encore de listes basées sur des propositions substantives. Par exemple :

C'est de vivre le plus longtemps  
De vivre sans maladie ni d'endicape. *Emerick – Le souhait.*

De rattraper le temps perdu. *Emerick – Le rapport à la scolarité.*

Le carting la première fois en septembre

La pêche avec les copains

Une copine à peut près 1an. *Renaud – Les événements*

L'écriture impersonnelle permet au scripteur de prendre une certaine distance par rapport à son texte comme pour se détacher de propos trop douloureux à exprimer ou trop engageants. Cependant, il est intéressant de noter que la moitié des textes épousant cette stratégie d'écriture impersonnelle, est en fait modalisée par un

recours à des pronoms personnels ou à des possessifs renvoyant à la première personne, comme dans les deux exemples suivants :

Moi c'est d'avoir une belle femme... un baue camion pour tracter ma caravane... et de rencontrer beaucoup de gens du voyage comme moi...  
*Gaétan – Le souhait.*

... Un travail dans la coiffure pour gagner ma vie... d'avoir une voiture pour conduire mes enfants à l'école. *Sabrina – Le souhait.*

Dans ces tournures impersonnelles modalisées, il semblerait que le scripteur qui, dans un premier temps, choisit de ne pas s'engager, temporese quelque peu sa décision de neutralité.

Cette prise de distance modulée au gré du scripteur pourrait, me semble-t-il, correspondre à la réserve, voire à la méfiance de ceux qui ne s'autorisent pas toujours à écrire, de ceux qui ont peur de l'engagement que représente l'écriture, de ceux qui redoutent la permanence que la trace écrite confère aux propos.

Le choix de cette écriture impersonnelle nous renvoie aussi au rapport que l'écriture des élèves de SEGPA entretient avec le langage en situation que ceux-ci utilisent. Aux questions de l'enseignant, les élèves sont habitués à fournir des réponses spontanées, brèves, formées de mots simples, sans recours à une syntaxe élaborée, sans fioriture d'aucune sorte. Dans cette interaction élève / enseignant, qu'elle soit orale ou écrite, il y a un peu de ce malentendu communicationnel. L'élève s'attend à être jugé sur le contenu, pas sur la forme du contenant.

Quoi qu'il en soit, écriture en *je* ou écriture impersonnelle, modalisée ou non, la question de l'authenticité et de la sincérité des propos qu'écrivent les élèves se pose. Se pose aussi la question de l'intime se dévoilant. En tant que lectrice de ces écrits qui me sont directement destinés, je suis surprise de la profondeur des propos tenus par un *je* qui ne se sent plus obligé d'être scolaire. Je ne doute pas de leur authenticité et de leur sincérité, avertie pourtant de l'infidélité de la mémoire et du poids de la subjectivité dans le rappel d'un souvenir ou d'un témoignage. Je pense, par exemple, Gaétan sincère quand, à plusieurs reprises dans ses textes, il décrit un projet de vie en tous points conforme à celui de la communauté des gens du voyage à laquelle il appartient. Quand Nelly écrit : « *Je n'aime pas mon frère* », je crois à la sincérité de ce propos et décote sous les mots, une grande souffrance et des difficultés familiales. Je suis toute aussi surprise des confidences de Mélanie qui écrit :

Je déteste ma vie parce que je n'aime pas que ont me frape. Je n'aime pas ma mere et mon pere parce qu'ils sont saiver avec moi. J'aime pas la pisine parce que j'ai une gros poutrine.

Les écrits des élèves de SEGPA échapperaient-ils alors au genre scolaire de l'autobiographie dans laquelle, selon A. Ernaux<sup>29</sup> le *je* qui s'écrit n'est pas le *je* de l'élève et la réalité que celui-ci dépeint n'est pas la sienne ? Vécu, authenticité, sincérité, expression de l'intime et écriture semblent liés dans les textes des élèves,

---

29. ERNAUX, A. (1998) : « J'ai conservé mes rédactions d'élève », *Lire et écrire à la première personne, Cahiers pédagogiques*, n° 363.



lorsqu'il s'agit d'écrire sur soi. Il n'en est pas de même dans une écriture de fiction dans laquelle ces valeurs ne sont pas forcément interrogées. Et pourtant, dans l'écriture en *je* du second corpus, elles apparaissent en filigrane.

Le *je* fictif employé par les élèves dans le corpus des *Écritures créatives* a quelque chose du *je* auteur et du *je* témoin. C'est un *je* qui, certes, n'est pas tenu de dire la vérité et peut raconter des histoires. Se raconter des histoires en *je*, en puisant dans son vécu la matière même du récit, peut avoir accès à la signification de ce qui a été expérience, pour pouvoir se dire l'indicible, accepter l'inévitable, apaiser les révoltes, transgresser les interdits, dépasser l'insurmontable. L'écriture en *je* du second corpus fait ainsi osciller les textes des élèves entre autobiographie et fiction en impliquant ceux-ci dans des aventures dont on ne peut savoir si elles ont été imaginaires ou réellement vécues.

L'analyse des stratégies d'écriture des corpus vient d'établir la présence des élèves dans leur texte. Il est intéressant, me semble-t-il, de mesurer le poids de cette présence en étudiant, notamment l'émotion que ressent le lecteur qui prend connaissance des textes.

Tout au long de l'analyse des textes, il apparaît que l'écriture des élèves de SEGPA soit plus du côté de la communication que de celui de l'expression. L'écriture s'appuie largement sur le langage « simplement au service de la vie, dans toutes ses manifestations »<sup>30</sup>, un langage qui peut cependant exprimer une émotion à laquelle des procédés linguistiques parfois hors-norme donne forme.

J'ai, en effet, été surprise et sensible à l'émotion qui émane de certains textes, d'autant plus surprise que les élèves en SEGPA, généralement, couvrent leur ressenti d'une grande pudeur. J'y vois là comme une preuve de la confiance qu'ils m'ont accordée et j'ai conscience que l'analyse entreprise sera totalement subjective sous la tutelle de ma propre lecture des textes.

L'idée-force qui pointe de cette analyse est que l'émotion jaillit des textes à l'insu de leurs auteurs. Elle s'appuie, en effet, sur des procédés linguistiques bruts, non travaillés, sans aucune recherche ni sophistication.

L'effet pathémique naît d'un lexique simple marqué affectivement (*heureux, malheureux, jaloux, amoureux, triste...*) ou susceptible de déclencher une émotion (*mort, maladie, accident...*), les mots ne résonnant pas avec la même intensité sous la plume de tous les élèves. Le même mot *malade* ou *maladie* ne déclenche pas la même émotion quand il s'agit de Nicolas qui écrit : « *Je n'aime pas être malade* » ou quand c'est Michaël, atteint de mucoviscidose qui parle de sa maladie :

J'avait très peur dans ma vie que j'aller mourir accosé de la maladie et que je c'est qu'elle ne va pas partir de ma vie... que je nauré pas une vie comme les autres...

D'autres mots, tout aussi ordinaires, en s'associant, peuvent comme des silex que l'on frotte, faire jaillir des étincelles comme dans le propos de Mélanie « *Je*

30. BALLY, C. (1993) : *Langage et vie*, Genève, Droz, cité par C. Kerbrat-Orecchioni « Les émotions dans la linguistique », C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (dir.) (2000), *Les Émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires, p. 35.

*n'aime pas ma vie.* » Des tournures syntaxiques, des reprises, des répétitions<sup>31</sup> participent aussi à la traduction de l'émotion. C'est le cas particulier de certaines ruptures qui se manifestent dans le rythme des phrases, comme dans le texte sur le souhait de Nelly :

C'est d'avoir une grande maison avec une grande piscine avoir de beau enfend  
et d'être riche. Pas comme maintenant.

Ces ruptures peuvent créer des maladresses dans la construction syntaxique ou même des perturbations au niveau de la cohérence mais, émotionnellement parlant, elles sont performantes.

Dans ces textes du premier corpus qu'une évaluation scolaire qualifierait de mal bâtis, mal écrits, voire incompréhensibles, naît un intérêt pour les discours des élèves, filtre une émotion authentique qui se transmet au lecteur. Il s'agit d'une émotion brute, spontanée qui n'emprunte pas pour s'exprimer les circuits habituels qu'impose l'exigence scolaire, qui ne semble pas résulter d'une démarche volontaire du scripteur. Dans les textes des élèves, l'effet pathémique se dynamise en quelque sorte dans une écriture peu scolaire.

Et c'est là que naît un paradoxe. En effet, dans le second corpus composé de textes plus longs, plus aboutis, reposant sur une structure textuelle légèrement normalisée, l'expression de l'émotion est différente. Elle semble plus travaillée, plus standardisée. De ce fait, l'effet pathémique voulu et installé par le scripteur s'affaiblit lorsque celui-ci tente de rapporter les événements pathémisants selon une mise en scène distanciée dans un récit organisé dans une optique plus scolaire.

Tout semble se passer comme si le scripteur ne savait comment transférer la traduction de l'émotion d'une situation d'écriture à une autre, comme si écriture non « travaillée » rimait avec émotion spontanée et écriture plus standardisée avec émotion aseptisée.

Ce constat pose bien sûr problème dans une démarche d'enseignement/apprentissage de l'écriture et renforce la spécificité des élèves face à l'écriture.

Pour conclure sur l'écriture de soi des élèves en SEGPA, il semble important de retenir plusieurs caractéristiques :

- les élèves, surmontant leurs réticences, ont accepté de répondre à des consignes d'écriture qui leur demandaient de s'impliquer directement dans le récit de leur vécu et non de reconstruire une autobiographie fictive ;
- de ce fait, les écrits apparaissent authentiques et sincères et vont au-delà de la demande scolaire habituelle ;
- les élèves savent choisir le degré de leur investissement dans leurs textes en ayant recours à une écriture en *je* ou à une écriture impersonnelle modalisée ;
- les écrits sont le plus souvent brefs, peu aboutis, à l'image d'une expression orale ;
- il s'en dégage, cependant, une réelle émotion spontanée, brute, parfois intense.

---

31. Je considère comme répétition la réitération du même terme et, en tant que reprise le rappel de la même idée à l'aide de termes différents.

Les élèves en SEGPA sont donc capables d'écrire sur soi et d'écrire (tout court) à condition que les situations d'écriture fassent sens pour eux ; constat à retenir pour mettre en place un apprentissage performant de l'écriture.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDRÉ, A. (1994) : « Écrire : le désir et la peur », *Écrire et faire écrire, Les Cahiers de Fontenay*, hors collection, ENS Fontenay-St. Cloud.
- BALLY, C. (1993) : *Langage et vie*, Genève, Droz, cité par C. Kerbrat-Orecchioni « Les émotions dans la linguistique », C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (dir.) (2000), *Les Émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires.
- BARRE DE MINIAC, C. (2000) : *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BAUTIER, É., ROCHEX, J.-Y. (1998) : *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Colin.
- BINET, A., SIMON, T. (1907/1934) : *Les Enfants anormaux*, Paris, A. Colin.
- BOIMARE, S. (1999/2004) : *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BOULANGER, J. (1996) : *L'Éducation spécialisée en SEGPA. Intégration ou marginalisation*, Mémoire de DEA, sous la direction de J. Aubret, Lille III.
- DABENE, M. (1987) : *L'Adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.
- DABENE, M. (1995) : « La place des représentations, des pratiques sociales dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *La Production de textes*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- DAVID, J. (1994) : « Écrire au brouillon. Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier », *Le français aujourd'hui*, n° 108.
- ERNAUX, A. (1998) : « J'ai conservé mes rédactions d'élève » *Lire et écrire à la première personne, Cahiers pédagogiques*, n° 363.
- GOMBERT, J.-É. (1990) : *Le Développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GOODY, J. (1977) : *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GUSDORF, G. (1991) : *Les Écritures du moi. Ligne de vie 1*, Paris, O. Jacob.
- HALTÉ, J.-F. (1984) : « L'annotation des copies », *Pratiques* n° 44, *L'Évaluation*.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- PENLOUP, M.-C. (1995) : *Le Rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- PLANE, S. (1996) : « Réécriture et traitement de textes », J. David, S. Plane, *L'Apprentissage de l'écriture au collège*, Paris, PUF.
- RAYSSE, P. (1996) : « Le triangle didactique/cognitif/affectif » compte rendu L. Cosnefroy. Colloque du CNEFASES du 21. 22. 23 mai 1996, rapporté dans *Les Cahiers de Beaumont* n° 74-75, mai-juin 1997.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- SZAJDA-BOULANGER, L. (1999) : *Et pourtant ils savent écrire. À propos de l'écriture des élèves de SEGPA*, mémoire de DEA sous la direction d'Y. Reuter, Lille III.

- SZAJDA-BOULANGER, L. (2005) : *Écriture et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA*, Thèse de doctorat sous la direction d'Y. Reuter, Lille III.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1986) : *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Éditions sociales.
- WINNICOT, D. W. (1958/1989) : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot.
- WINNICOT, D. W. (1971/1975) : *Jeux et réalité*, Paris, Gallimard.