Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ?

Jean-François Massol

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/315>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.315

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2008

Pagination : 5-16

ISBN : 978-2-84310-131-1

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Jean-François Massol, « Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 73 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 08 septembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/315> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.315>

Présentation

Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ?

Une situation très contrastée

Comme réflexion sur des pratiques et élaboration de propositions raisonnées pour leur évolution, toute didactique d'une discipline a partie liée avec des définitions et des contraintes institutionnalisées. La didactique de l'écriture littéraire ne saurait échapper à cette condition ; elle a ainsi à tenir compte des programmes des enseignements primaire et secondaire pour la partie qui la concerne. La réciproque est vraie, à ceci près que les cadrages officiels qui instituent les pratiques d'enseignement sont, selon les époques, plus ou moins respectueux des recherches, en didactique comme dans l'ensemble des savoirs académiques de référence, étant donné la part des choix idéologiques toujours présente dans toute programmation scolaire¹.

D'un point de vue institutionnel donc, la situation actuelle de l'enseignement de l'écriture en français et en France se caractérise par l'imposition d'un certain nombre de retours en arrière, des retours que peut symboliser la reprise du terme traditionnel de « rédaction » dans les programmes de l'école primaire (cycle 3)² et dans ceux du collège³. Les premiers viennent

1. Quant à la part idéologique des recherches, en langues, lettres et sciences humaines, ce sont les contraintes scientifiques qui tendent à l'éliminer.

2. http://media.education.gouv.fr/file/nouveau_programme_du_primaire/74/6/programmes_primaire_pour_avis_CSE_26746.pdf, consulté le 20 mai 2008.

3. http://eduscol.education.fr/Do082/Projet_Francais.pdf, consulté le 20 mai 2008.

d'être adoptés par le ministre de l'Éducation nationale en avril 2008, après une consultation d'environ un mois ; les seconds ont été en consultation de mai à juin de cette même année et sont également adoptés.

François Quet propose ci-après un historique des recherches récentes en didactique de l'écriture à l'école primaire. En présentant celles-ci comme des questions posées à l'écriture d'invention du lycée, il fait apparaître le foisonnement, le dynamisme, les questionnements nombreux d'un domaine construit sur une série de sciences contributives. De fait, si l'on compare la richesse des pistes envisagées par les chercheurs aux éléments limités de programmes déclarés resserrés sur l'essentiel – un essentiel très orienté – la dimension régressive des programmes adoptés apparaît encore plus nettement. D'autant plus qu'elle s'accompagne aussi de limitations.

Revenons sur l'exercice scolaire de rédaction : on remarquera, dans l'article de François Quet, qu'il est à plusieurs reprises évoqué comme le dispositif d'écriture contre lequel se sont développées les recherches sur le domaine. Présenté dans les programmes en consultation pour le collège comme un moyen de l'évaluation des compétences sur des «travaux... aboutis», l'exercice s'oppose ainsi à l'attention que les chercheurs ont fait porter sur les évolutions de l'écriture des élèves, sur leurs « tâtonnements et recommencements », sur la mise en évidence des procédures complexes que requièrent ces pratiques. Déterminée avant toute chose dans les programmes par une nécessité de correction, la rédaction revenue pourrait s'inscrire aussi contre l'attention portée aux erreurs comme moyen de « lire » des rapports à la langue en constante évolution, lors des apprentissages. Privilégiant enfin « l'invention de débuts et de suites de textes, les insertions de texte, les imitations, les transformations », autant d'exercices marqués de formalismes divers, une telle conception ignore les réflexions et expérimentations sur le sujet écrivant que l'on trouve actuellement développées dans de nombreuses recherches⁴.

Cette comparaison entre directives institutionnelles actuelles et recherches en didactique de l'écriture peut être éclairée par d'autres constats. Par exemple, ne pourrait-on pas trouver un point de vue sur la question auprès de ces experts en écriture que sont les écrivains ? De nombreux textes récents dont certains ont été distingués par des prix littéraires représentent la figure sociale de l'enseignant dans différentes perspectives, mais ils abordent

4. Par exemple, D. Bucheton, avec la collaboration d'É. Beautier, *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Documents, Actes et rapports pour l'Éducation, CRDP de l'Académie de Versailles, 1997 ; ou encore le numéro 157 de la revue *Le Français aujourd'hui* (AFEF et Armand Colin, 2007), «sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?».

plus que rarement la question de l'enseignement de l'écriture⁵. On peut cependant citer le point de vue de l'un d'entre eux, en l'occurrence Paul Fournel⁶ :

L'enseignement français traditionnel tient l'écriture à distance. Elle se trouve tiraillée entre deux pôles contradictoires. D'un côté la stricte observance des normes orthographique et grammaticale et de l'autre, l'admiration fervente des grands maîtres. À prendre des coups sur les doigts pour délit de consonnes mal géminées ou d'accords de participes défectueux, à se confire en admiration pour la page (forcément sublime) de la grive de Montboissier, le praticien potentiel de l'écriture aboutit à une conclusion unique : « Je n'y arriverai jamais. » Il s'efforce alors, pour obtenir ses diplômes, d'écrire sans faute quelques lignes sur ceux qui savent écrire, ensuite, terminé, il quitte le champ de l'écriture. La manière de raconter l'histoire littéraire, de la découper en tranches, de la couper de l'histoire du monde, de hiérarchiser les écrivains dans des classifications que l'on voudrait immuables, induit l'idée qu'écrire c'est écrire de la Littérature. Cette idée est une idée glacée et fausse. La littérature est une œuvre collective complexe qui implique les lecteurs, les diffuseurs (éditeurs, directeurs de collections, vendeurs, agents) et les prescripteurs (critiques, professeurs, bibliothécaires, libraires) au moins autant que les auteurs eux-mêmes⁷.

On pourrait ainsi en conclure à la grande simplicité et à la nette lisibilité d'une situation où se trouveraient en opposition injonctions rétrogrades, richesse des recherches en didactique et complexité des pratiques de l'écriture littéraire. Mais un autre point des programmes pour le collège doit attirer notre attention. Le projet de texte officiel insiste, de fait, sur la nécessité d'entraînements constants et il fait la proposition d'un travail « patient, continu et réfléchi d'améliorations et de corrections », nommé « écriture suivie ». Or ces recommandations et cette proposition ont une de leurs origines dans des observations passablement sévères sur les pratiques actuelles des classes. La présentation d'une « action conduite dans six classes de français de 4^e, organisée dans le cadre de la Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique (DAFIP), sous la direction de Monsieur Philippe Desvaux, IA - IPR de Lettres », commence, en effet, par les remarques suivantes :

5. La figure du professeur de collège est représentée dans les romans récents suivants : P. Jourde, *Festins secrets* (L'esprit des Péninsules, 2005) ; Fr. Bégaudeau, *Entre les murs* (Gallimard, 2006) ; J. Benameur, *Présent ?* (Denoël, 2006) ; Th. Jonquet, *Ils sont votre épouvante et vous êtes leur crainte* (Seuil, 2006). Celle de l'instituteur est présente dans le récit de B. Giraud, *J'apprends* (Stock, 2005) et se trouve mise en question dans le récit de J.-B. Cendrey, *Les Jouets vivants* (L'Olivier, 2005) ainsi que dans le roman de M. Diaye, *Mon cœur à l'étroit* (Gallimard, 2007). Les entretiens du romancier P. Bergounoux avec Fr. Ciriez et R. Toulouse, *École : mission accomplie*, (Les Prairies ordinaires, 2005) et l'essai de D. Pennac, *Chagrin d'école* (Gallimard, 2007) ne vont pas exactement dans le même sens.

6. « écrivain, éditeur, animateur culturel, oulipien, cycliste » selon son propre site (<http://www.paulfournel.com/>, consulté le 20 mai 2008).

7. <http://remue.net/atel/INV01global.html>, consulté le 20 mai 2008.

Depuis que l'évaluation nationale en français à l'entrée en sixième existe⁸, ses résultats ont montré que le domaine des compétences d'écriture était le plus mal maîtrisé. Ce constat semble annoncer les appréciations, plus ou moins subjectives, que les enseignants de toutes les disciplines formulent jusqu'à la fin de la scolarité secondaire : les élèves sont souvent capables de (très) bonnes remarques à l'oral, mais ils sont comme handicapés à l'écrit. De leur côté, les IA-IPR de lettres observent que les travaux d'écriture, en classe et sous la conduite des professeurs, restent trop rares dans l'ensemble⁹.

À recherche vivante et foisonnante, pratiques courantes limitées ?

Le contraste est important, en effet. J'ajouterai encore deux observations pour cette ouverture d'un débat. On peut d'abord noter que, au début des années 1990, deux collections de manuels pour le collège paraissent, l'une chez Hatier, l'autre chez Nathan. Ces deux séries mettent l'accent sur l'écriture ; elles placent nettement celle-ci au premier plan de l'enseignement du français. Dirigée par Claudette Oriol-Boyer, la première qui a pour nom « Lire, écrire ensemble » propose une transposition pour l'enseignement secondaire des recherches effectuées à l'université Stendhal sur les ateliers d'écriture. Seuls paraissent les manuels de 6^e et de 5^e en 1994 et 1995¹⁰. L'appartenance de ses auteurs à la revue *Pratiques* définit la deuxième collection intitulée « Maîtrise de l'écrit¹¹ » ; elle est dirigée par André Petitjean, également directeur de la revue *Pratiques*. Cette fois, l'option didactique est pleinement ancrée dans les recherches en linguistique ; la démarche retenue profite des travaux menés dans cette revue. De 1994 à 1997, quatre volumes seront publiés, un pour chaque classe du collège. De ces deux entreprises aucune ne semble marquer nettement les activités dans les classes. Il est vrai que, en 1995, paraissent de nouveaux programmes de 6^e, bientôt suivis de ceux qui définissent les travaux du cycle central, puis des instructions qui concernent la 3^e. Ces programmes sont bien sûr accompagnés d'une large floraison de nouveaux manuels chez l'ensemble des éditeurs scolaires. Si l'écriture est présentée de manière précise et détaillée dans les programmes des différentes classes¹², sa place dans l'enseignement du français ne s'en trouve pas modifiée cependant : elle vient toujours après la lecture et les suggestions détaillées de textes à faire lire qui accompagnent celle-ci. Les manuels ne lui font pas une

8. Cette évaluation à l'entrée en 6^e a été mise en place en 1988 alors que Lionel Jospin était ministre de l'Éducation nationale.

9. Les résultats de l'action sont datés de 2005 et 2006 (<http://www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/lectecr/ecriture.html>, consulté le 20 mai 2008).

10. *Français 6*, 1994 ; *Français 5*, 1995.

11. Dirigés par A. Petitjean.

12. Ceux-ci apportent, par ailleurs, de très intéressantes propositions de transformations, liées à des savoirs nouvellement transposés ainsi qu'à des propositions didactiques en évolution.

place nouvelle. La proposition que faisaient deux ensembles de chercheurs de promouvoir l'écriture dans les pratiques des classes de français ne se verra pas institutionnalisée. De fait, et c'est la deuxième observation annoncée, la situation de l'écriture paraît se dégrader et ses exercices diminuer en nombre en raison de la généralisation des séquences d'enseignement décroisées. C'est en tout cas l'explication que donne un rapport remis, en 2002, au ministre de la Jeunesse, de la Recherche et de l'Éducation nationale et intitulé *L'Enseignement du français au collège*¹³.

Foisonnement des recherches, trop grande rareté des pratiques d'écriture dans les classes, persistance d'une représentation courante qui fait toujours passer la lecture avant l'écriture, prescriptions limitées et marquées par des retours dans les textes officiels nouvellement adoptés, dangers pour les apprentissages de l'écriture des exigences de correction et de l'assignation fondamentale de toute écriture à la Littérature, telle serait donc plus justement l'image très contrastée de l'écriture dans le contexte scolaire actuel. Un contexte dont on peut rappeler qu'il est défini aussi par une crise des études littéraires à différents niveaux.

Autant de raisons pour s'intéresser encore à la didactique de l'écriture et de l'écriture littéraire.

Face au risque d'une évolution des pratiques du français au lycée, ce numéro propose d'abord une série de réflexions sur une activité d'écriture apparue dans les programmes de 2000 et peut-être menacée pour cette raison : l'écriture d'invention. Il y sera également question des ateliers d'écriture, ceux-ci à l'université, hors de toute programmation officielle, mais dans un contexte de restructuration accélérée et contraignante de l'université française. Deux thèmes principaux donc à ce numéro, lesquels ne sont pas sans entretenir un certain nombre de liens entre eux.

Dans une intervention faite en 2000 devant les conseillers pédagogiques de l'IUFM d'Aix-en-Provence, Anne Roche, l'une des fondatrices des ateliers d'écriture en France, mentionne une remarque qui lui a été faite : cette nouveauté des programmes de 2000 que constitue l'écriture d'invention devrait la réjouir ; cette activité consacre, en effet, le triomphe de ses idées¹⁴. Effectivement, la prise en compte de l'écriture créative au niveau du lycée, l'interruption du seul règne, centenaire ou presque, des écritures de second degré

13. Fait par l'Inspection générale de l'Éducation nationale, ce rapport porte le numéro 2002-46 (ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/francais_college.pdf, consulté le 20 mai 2008).

14. On trouvera ces réflexions d'A. Roche sous forme de notes pour son intervention à l'adresse suivante : <http://remue.net/atel/INV01roche.html>, consulté le 20 mai 2008.

que sont dissertation et commentaire composé, ont constitué une demande répétée des théoriciens des ateliers d'écriture. «Attendons de voir», répond Anne Roche à l'observation qui lui est faite. Et pour mieux voir, justement, la chercheuse de se livrer à des analyses de sujets pour l'écriture d'invention, lesquels ne lui paraissent pas tous se situer dans les perspectives qu'elle a ouvertes et défendues. L'écriture d'invention serait-elle donc, pour le lycée, la transposition de propositions formulées par tous ceux qui ont œuvré à la création et au développement des «ateliers d'écriture»? Dans une telle perspective, ceux-ci qui existent pleinement sous ce nom à l'université, mais aussi dans différents autres lieux, pourraient-ils préparer les futurs enseignants de français à cette partie de leur métier? Peut-on imaginer aussi que des ateliers d'écriture puissent avoir une place définie dans les classes de français du lycée?

Les différents articles ici réunis entendent contribuer à cette réflexion, une réflexion d'autant plus importante qu'une transformation dans la formation des maîtres qui accroîtrait la place de l'université dans celle-ci est en gestation.

Critiques et propositions pour l'écriture d'invention

C'est donc en 2000 que, sous la direction d'Alain Viala, le Groupe technique disciplinaire des Lettres¹⁵ qui venait de rédiger les programmes de français pour le collège puis pour le lycée, redéfinissait les exercices de l'Épreuve anticipée de français. Si, dans un cadre renouvelé, subsistaient le commentaire littéraire et la dissertation¹⁶, l'exercice intitulé «lecture d'un texte argumentatif», récemment introduit par la réforme du baccalauréat de 1995, disparaissait. Il laissait place à l'«écriture d'invention». Celle-ci est encore aujourd'hui le premier sujet de l'EAF.

Cette activité des classes est donc aussi un exercice pour l'évaluation qui vient couronner les études de français, lors de ce «rite» de passage qu'est le baccalauréat.

Assez mal présentée dans les médias, au moment de sa naissance, par un ministre de l'Éducation nationale alors fortement contesté, la nouvelle activité répondait donc aux vœux de certains didacticiens de l'écriture. Elle s'inscrivait nettement dans la continuité de programmes qui avaient voulu

15. Composés d'inspecteurs généraux (IGEN), d'inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR/IA), d'enseignants-chercheurs et de professeurs de l'enseignement secondaire, les Groupes techniques disciplinaires (GTD) ont été dissous. La rédaction des programmes est revenue à la seule Inspection générale.

16. Rappelons que ces deux exercices venaient de recevoir le soutien public de nombreux universitaires s'exprimant par pétitions.

combiner un retour à certaines conceptions plus anciennes de la discipline et l'introduction de savoirs récemment développés, mais jusqu'alors seulement reçus à l'université (par exemple génétique des textes et sociologie de la lecture et de la littérature pour l'objet d'étude «lire, écrire, publier»).

La nouveauté de l'écriture d'invention pouvait ainsi paraître paradoxale puisque, en rompant avec les écritures de second degré pour exiger une écriture de premier degré, l'activité revenait en partie à une conception qui avait régné jusque dans les années 1880 et qui a ensuite reculé progressivement. On le sait, on demandait alors, en effet, aux élèves peu nombreux qui fréquentaient les lycées de composer des vers latins (en seconde jusqu'en 1880), des discours oratoires et des lettres (en classe de rhétorique). En même temps, dans les programmes de 2000, l'exercice se trouvait aussi relié au domaine récent et de plus en plus présent de l'argumentation. Il faut le souligner, les positions de retour à l'intérieur des matrices historiques de la discipline, s'accompagnent, dans ce cas, de choix qui contribuent à les intégrer dans un ensemble différent.

Bien entendu, le nouvel exercice était défini officiellement dans les programmes du baccalauréat. Il devait certes subir de nombreuses critiques, de la part de ceux qui ne jurent que par les écritures de second degré, seules réputées réellement littéraires ou formatrices, d'autres qui voyaient mal sur quels critères évaluer de tels écrits, ou encore tous ceux qui avaient du mal à comprendre les tenants et aboutissants de la nouvelle activité. Mais il était favorablement accueilli par un certain nombre de didacticiens¹⁷ et il fut très vite adopté par ceux des enseignants qui trouvaient dans cette écriture au premier degré un moyen pour motiver et faire participer certains de leurs élèves mal à l'aise devant des exercices plus abstraits, au destinataire toujours mal défini. La discussion se poursuit.

Sur cette activité, on pourra lire ci-après trois contributions. Les deux premières développent une réflexion fondée sur un certain nombre de remarques critiques. Dans la continuité des propositions d'Anne Vibert, l'article de Jérôme Fay donne l'exemple d'une activité pour une classe de seconde.

Critiquant certains des aspects de la nouvelle activité, François Le Goff la retient comme occasion de revenir sur le rapport entre lecture et écriture. Il suggère une articulation privilégiée de l'écriture d'invention à la génétique des textes et, surtout, aux conceptions que celle-ci implique. Il met ainsi en évidence les intérêts qu'elle peut avoir comme moyen de former les élèves

17. On peut citer le numéro 127-128 de la revue *Pratiques* («L'Écriture d'invention», CRESEF, Metz, décembre 2005) ou encore le numéro 153 du *Français aujourd'hui* «Enseigner l'écriture littéraire», dossier constitué par A. Vénard, J. Crinon, D. Savatovski et Fr. Tourigny (Armand Colin et AFEF, juin 2006).

à la réécriture : ceux-ci peuvent ainsi modifier leur rapport à l'écriture et apprendre à construire des compétences sur l'écriture du genre littéraire. L'ensemble des réflexions est appuyé sur l'analyse de trois états successifs d'un incipit de récit fait par un élève de seconde.

Anne Vibert étudie d'abord 80 sujets d'écriture d'invention et revient aussi sur la place importante qui y est faite à l'argumentation, alors même que l'invention pouvait ouvrir sur d'autres types d'écrits. Elle analyse ensuite la construction réalisée par les derniers programmes, lorsqu'ils définissent l'argumentation : étape dans la transposition didactique d'un domaine complexe où les notions n'ont pas encore été stabilisées, les programmes de lycée de 1999 font des choix contestables si on les envisage dans leur rapport aux savoirs académiques de référence. Ceux-ci, en effet, sont repris à travers des approximations problématiques et avec des oublis contestables, en particulier en ce qui concerne la tradition rhétorique. Développant alors son propos à partir des recherches actuelles qui concernent ce dernier champ, Anne Vibert formule une série de propositions pour la réintégration du discours oratoire dans les pratiques de classe, dans une perspective qui est aussi celle de la formation d'un citoyen d'aujourd'hui.

Jérôme Fay a justement expérimenté récemment une pratique un peu ancienne, celle du discours oratoire, dans une classe de seconde générale de 35 élèves. À partir de sujets et de thématiques choisis par les élèves eux-mêmes, la composition des discours puis leur diction en classe ont permis d'obtenir des résultats intéressants. Certes, quelques élèves sont un peu dépassés par la complexité de l'activité, mais les réussites ne manquent pas, en particulier pour des éléments habituellement peu investis dans la matière. Cet essai permet de poser quelques principes décisifs pour une telle activité : choix de sujets proches des préoccupations des élèves, définition d'un destinataire, création d'un dialogue à l'intérieur d'un discours monologal.

Diversité des pratiques pour les ateliers d'écriture à l'université

Plusieurs mouvements littéraires du xx^e siècle qui ont donné au langage un rôle nouveau et ont remis en cause l'intentionnalité de la création et l'inspiration du créateur (les surréalistes, l'OULIPO) ont ouvert la voie aux ateliers d'écriture. Mais c'est durant une période d'environ quinze ans, de la fin des années 1960 jusqu'au milieu des années 1980, que le mouvement des ateliers d'écriture s'est développé et structuré en France. Ce mouvement est lancé en 1968 par Anne Roche, à l'université d'Aix-en-Provence. L'année suivante, Élisabeth Bing, qui découvre les difficultés de l'enseignement au sein

d'un institut médico-pédagogique, se met à inventer des pratiques différentes avec ses élèves et développe parallèlement une réflexion sur l'écriture¹⁸. En 1972, dans le cadre du secteur poésie du GFEN¹⁹, Michel Cosem propose, de son côté, une modélisation des ateliers d'écriture poétique. Dans des perspectives plus textualistes dont certaines sont liées aux théorisations du nouveau roman, Jean Ricardou dans le centre de conférences de Cerisy la Salle et Claudette Oriol-Boyer à l'université Stendhal - Grenoble 3 instituent des démarches très proches.

Ce rapide rappel de l'historique d'un mouvement en dit beaucoup en même temps sur le foisonnement fondamental des conceptions et démarches. Il est ainsi évident que la volonté d'inscrire les affects au centre du processus de l'écriture en atelier et de fonder celui-ci sur la relation privilégiée entre l'animateur et les stagiaires, comme le propose Élisabeth Bing, a peu de chose à voir avec le souci de choisir et respecter de multiples contraintes textuelles et formelles, comme on le voit faire dans d'autres cas, chez Claudette Oriol-Boyer par exemple.

Cependant, quelles que soient les différences dans les conceptions ou les variations au niveau de l'organisation des activités, les ateliers d'écriture reposent sur plusieurs points communs. D'abord, les animateurs adoptent une identique posture bienveillante envers les participants des ateliers : il leur faut, en effet, accueillir ceux-ci, les soutenir et les accompagner dans leur passage à l'écriture, à la lecture aux autres de leurs textes et aux réécritures demandées, parfois perçues comme des mutilations. Cette nécessité fait que, dans tous les types d'atelier, est *a priori* porté un regard positif sur les textes, même si des défaillances par rapport aux consignes initiales, des incohérences et des dysfonctionnements peuvent être mis en lumière également. Le cadre de l'atelier facilite ensuite matériellement l'écriture en instituant des ambiances particulières et en multipliant les supports variés. Enfin, élément d'une certaine dramatisation, l'atelier joue son rôle en induisant un groupe en construction : c'est face à ce groupe, avec lui, pour lui, que se produisent des écritures individuelles ainsi toujours pourvues *a priori* d'un destinataire identifié et d'une chambre d'échos.

Une première théorisation étant faite et la structuration des ateliers dessinée, c'est de manière bien particulière que ces activités se sont répandues. Si l'université a su en accueillir un certain nombre, en regardant de manière plus ou moins précise du côté des pratiques universitaires américaines de *creative writing*, s'ils ont fleuri dans de nombreuses associations qui ont répondu à

18. Elle en fait le récit dans : *Et je nageais jusqu'à la page*, Éditions des femmes, 1^{re} éd. 1976.

19. Groupe français d'éducation nouvelle.

des demandes issues de la société civile et de secteurs particuliers (prisons, aides à différents types d'exclus...), en revanche leur développement dans un cadre scolaire s'est révélé moins évident. Parmi les différentes raisons de ces réticences scolaires, on peut penser à la représentation bien installée de la primauté du lire sur l'écrire ; à une formation, initiale et continue, des enseignants insuffisante en ce domaine ; ou encore à la difficulté de transférer à des publics contraints des pratiques le plus souvent proposées à des groupes volontaires.

Les difficultés actuelles de l'enseignement du français au lycée remettent en pleine lumière la question des ateliers d'écriture. On peut en prendre pour preuve certaines publications récentes²⁰. On peut aussi évoquer certains essais : dans ce lieu plutôt privilégié qu'est le Lycée international de Grenoble, se trouvent désormais mis en place, chaque année, des moments d'écriture en atelier dans le cadre d'une semaine banalisée. Il s'agit de faire connaître à des lycéens de seconde qui possèdent des compétences littéraires avérées mais ont l'habitude de choisir, à une très large majorité, des études scientifiques, les richesses des pratiques littéraires, en délaissant momentanément les formules trop ritualisées de la préparation des épreuves de l'EAF²¹.

C'est dans le cadre de l'intérêt renouvelé pour de telles activités que l'on pourra lire les quatre communications proposées sur la question. Elles peuvent se partager en deux groupes. Violaine Houdard-Mérot développe une réflexion sur l'intégration de l'écriture en atelier dans les cursus des étudiants de lettres ; à son propos répondent, comme en écho, certaines des propositions que fait Patrice Terrone, animateur des ateliers d'écriture pour la formation continue de l'université Stendhal. Les ateliers d'écriture théâtrale sont ensuite évoqués, dans une perspective générale par Marie Bernanoce et à travers un exemple très ambitieux par Anick Brillant-Annequin.

Violaine Houdard-Mérot trouve souhaitable de ne plus s'en tenir à la seule écriture critique dans les formations de Lettres et met l'accent sur l'intertextualité qu'elle conçoit à la fois « comme outil de lecture et comme outil d'écriture ». Les objectifs expressément poursuivis dans les ateliers qu'elle a mis en place (explorer les écritures littéraires pour acquérir une plus grande maîtrise de l'expression écrite) se combinent finalement avec d'autres qui se trouvent atteints au passage, de manière moins consciente ou voulue. En raison de la place faite à l'intertextualité, les étudiants prennent conscience, par

20. Par exemple, Fr. Bon, *Tous les mots sont adultes, méthode pour l'atelier d'écriture*, Fayard, 2000 ; H. Haddad, *Le Nouveau Magasin d'écriture*, Zulma, 2006 ; Cl. Oriol-Boyer dir., *50 activités de lecture-écriture en ateliers : de l'école au collège*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 2004 ; V. Vannier dir., *Aventures d'écriture*, ADAPT, 2002.

21. Animatrice de cet atelier depuis 2005, Fr. Criqui a présenté ses pratiques et une réflexion à ce sujet dans le cadre d'un mémoire de deuxième année de master.

exemple, que l'originalité n'est pas dissociable de l'imitation. Ou bien ils font l'expérience de la grande diversité des productions et de leur dimension fortement impliquée. Enfin, l'histoire littéraire pensée à travers la pratique des ateliers passe d'une histoire déterminée par le contexte historique à une autre qui concerne les formes et les idées. De ce fait, l'atelier d'écriture finit par mettre chaque étudiant en posture de lecteur vigilant et actif, aussi bien par rapport aux autres participants que par rapport à lui-même.

Cette ouverture de l'atelier d'écriture sur une lecture plus informée et experte constitue le point d'arrivée des activités proposées à des groupes en formation continue à l'université Stendhal. animateur de ces ateliers, Patrice Terrone présente ces activités suivies comme un mode d'apprentissage et un outil pédagogique pour l'enseignement de la littérature : ici également il s'agit bien de « faire de la littérature en acte ». Situés par rapport à des attentes connues mais non assumées, les ateliers mis en œuvre répondent d'abord au besoin des participants de confronter les textes qu'ils écrivent à un public, lequel sera constitué par les autres membres du groupe. L'atelier d'écriture apparaît ainsi comme un substitut à l'édition secrètement désirée, mais son déroulement va faire évoluer les participants. Sensibilisés au processus d'écriture, à la notion de travail, à la mise en cause des représentations convenues, les membres du groupe vont développer de nouvelles capacités de lecture de textes littéraires et non littéraires.

En raison d'un retour récent de l'intérêt pour les écritures théâtrales, celles-ci possèdent une légitimité relative, instable, remarque Marie Bernanoce. Liés à ces écritures, les ateliers en reçoivent donc les caractéristiques. De là provient une série de risques nettement mis en évidence (de la théâtralité, du dialogue pur, de la pureté générique, du « je »). Une réponse à ces difficultés existe dans les pistes nombreuses explorées par les écrivains de théâtre, mais aussi dans les apports de la critique génétique, encore peu transposée dans des perspectives didactiques. On peut alors définir différents types d'atelier, au nombre de cinq exactement, dont Marie Bernanoce propose de dynamiser systématiquement les démarches par des interventions imprévues ou intempestives.

Anick Brillant-Annequin décrit de manière très précise le déroulement du projet Ulysse, un ample projet de création artistique fondé sur la transversalité entre écritures théâtrale et musicale. La description qu'elle fait des différentes étapes retenues met en évidence d'abord une dynamique d'écriture particulière, dans laquelle la réalisation des textes est déterminée par la définition préalable de choix esthétiques. L'étape cruciale de la rencontre entre étudiants-écrivains et compositeur débouche sur la recherche de solutions permettant de respecter les dominantes esthétiques de l'œuvre musicale juste avant une dernière étape de réécriture.

Ouverture

Cet ensemble d'articles se termine par une réflexion un peu décalée mais prospective. Inscrit en doctorat, Bhushan Thapliyal s'intéresse à une question très présente dans les recherches actuelles en écriture (mais aussi dans la lecture littéraire) : celle du sujet. Cette notion paraît opératoire en ce qu'elle permet de sortir l'apprenant de son statut d'élève entièrement soumis aux dispositifs scolaires et de lui faire endosser une responsabilité liée à la construction de son identité personnelle. En s'appuyant sur une bonne synthèse de travaux concernant le «sujet écrivain» et le «sujet didactique», Bhushan Thapliyal s'interroge sur les moyens que pourraient constituer les blogues, dans le cadre de l'utilisation pour l'écriture des nouvelles technologies informatiques. Il définit alors les cadres d'une expérimentation double, avec des élèves d'un collège français et des étudiants de FLE inscrits dans des Alliances françaises en Inde.

Dans la diversité de ses approches, ce volume²² tend à prouver que la réflexion et les pratiques en didactique de l'écriture sont aujourd'hui plus vivantes que jamais. Comme on le verra, elles peuvent apporter des réponses à des questions complexes, certes, mais qui ne peuvent plus être ignorées.

22. La relecture du dossier a été faite par N. Bajulaz-Fessler, P. Terrone et moi-même.