

PRÉSENTATION

Enseigner l'écriture littéraire

Par Annie VÉNARD (IUFM de Créteil), Jacques CRINON (IUFM de Créteil), Dan SAVATOVSKY (IUFM de Créteil) & Francis TOURIGNY (CRDP de l'Académie de Créteil)

L'écriture littéraire est à l'ordre du jour dans la classe de français, l'évolution des textes officiels en témoigne. Au cycle 3 de l'école primaire, les programmes de 2002 inscrivent l'écriture dans un chapitre consacré à la littérature (« Écrire à partir de la littérature »). Au lycée, l'écriture d'invention, qui prolonge et remplace le travail d'écriture « argumentative » (au baccalauréat de 1995 à 2001), conduit l'élève à adopter la posture de l'écrivain et non plus seulement celle du critique. Restauration d'exercices en vigueur jusqu'à la fin du XIX^e siècle, comme le discours français, la narration française et l'analyse littéraire, ou acclimatation de pratiques liées à une « refondation » de la discipline (Savatovsky, 1998), cette nouvelle donne disciplinaire signale à maints égards le retour de la rhétorique à l'école. Aux exercices qui visent à expliquer des extraits d'œuvres (le commentaire composé) ou à résoudre des problèmes posés par l'histoire et la théorie littéraires (la dissertation), se sont adjoints des exercices qui consistent à produire des textes en amplifiant, contractant, prolongeant, pastichant d'autres textes, bref à transformer ou à réécrire, à imiter en les intériorisant des procédés scripturaux. C'est une inflexion importante par rapport aux pratiques et aux représentations dominantes jusqu'ici, qu'il s'agisse de la rédaction scolaire en début de cursus ou, plus tard, d'une conception de l'enseignement de la littérature qui préfère aux œuvres le discours sur les œuvres.

En recherche didactique également, l'inflexion est sensible. Dans la période antérieure, on s'était prioritairement penché sur la diversification des textes rédigés, en particulier à l'école, au collège, au lycée professionnel (textes journalistiques, documentaires, textes de consignes ou de la vie de tous les jours...) et sur la construction d'outils (ÉVA, 1996), d'aides (Crinon, 1999) susceptibles d'amener les élèves à clarifier leurs objectifs d'apprentissage, à construire et à mobiliser des connaissances, à s'approprier les textes lus et à en faire des ressources pour résoudre des problèmes d'écriture.

Sans renier ces avancées, les didacticiens marquent aujourd'hui un intérêt renouvelé pour l'écriture de textes littéraires. Précisons tout de suite, pour couper court à tout mauvais procès, qu'il ne s'agit pas d'assimiler les écrits d'élèves aux chefs-d'œuvre de la littérature, mais de faire pratiquer ce qu'ailleurs on appelle *creative writing*, de donner droit de cité à une écriture personnelle, fût-elle balbutiante.

Est-ce si nouveau, d'ailleurs ? Évoquons la vitalité, depuis plusieurs décennies, des ateliers d'écriture, qui ont ouvert la voie de manière riche, foisonnante, contradictoire, mais souvent en marge de la classe. On ne peut parler, aujourd'hui, de la scolarisation de l'écriture littéraire ni de l'éclosion des recherches sur le sujet sans reconnaître une dette vis-à-vis de tous ceux qui ont pratiqué ces ateliers et en ont théorisé la pratique.

Mais l'écriture littéraire bouscule aussi les anciennes répartitions curriculaires entre les degrés d'enseignement. À l'école, pensait-on naguère, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de textes simples, le plus souvent narratifs mais pas le plus souvent littéraires ; au collège et au lycée, la littérature et son commentaire. Dans le primaire : *la* lecture (l'acte de lire) et ses méthodes ; dans le secondaire : *les* lectures, les œuvres et leur glose. Désormais, la littérature est aussi l'affaire de l'école. La mise en réseau de textes (y compris pour la jeunesse) autour de grandes figures littéraires (Crinon, Marin & Lallias, 2006) fait de la lecture et de l'écriture littéraires une propédeutique à la découverte des grands textes. Réciproquement, l'écriture de contes, de nouvelles, de lettres, de poèmes, de récits de vie... n'est plus l'apanage des petites classes : produire des textes est aussi complexe et formateur que les analyser.

Car une des idées force des promoteurs de l'écriture littéraire, un fil que l'on pourra suivre tout au long de ce numéro du *Français aujourd'hui*, est qu'on apprend aussi à lire en écrivant, qu'on s'approprie un texte pour le comprendre en le pastichant, que l'écriture de soi permet de dialoguer avec les écrivains, que la pratique des genres donne sens à l'enseignement de l'histoire littéraire, qu'en s'essayant soi-même à créer, on entre mieux dans l'atelier de l'artiste ; en écrivant et en réécrivant, on comprend mieux ce que c'est qu'écrire et le gain est double : pour mieux écrire et pour mieux lire. Ainsi se crée, les propositions faites dans ce numéro en témoignent, une dialectique de l'écriture et de la lecture, qui est aussi une interaction du sujet scripteur et du modèle. Pas d'écriture sans relation aux œuvres antérieures, et plus largement à une culture historique et artistique. Pas d'appropriation d'une culture et même de formes littéraires sans une écriture personnelle, une exploration de soi-même, une élaboration propre de son rapport au monde et aux textes.

Les auteurs sollicités pour ce numéro sont des enseignants, des formateurs, des chercheurs, des écrivains intervenant en milieu scolaire, capables, dans leur diversité, d'évoquer plusieurs genres, roman, théâtre, album, et d'initier à des pratiques aux différents niveaux de la scolarité. Au cours de deux journées d'étude que nous avons organisées à l'IUFM de Créteil en juin 2005, la plupart d'entre eux avaient été invités à répondre à trois questions : peut-on scolariser l'écriture littéraire ? Quel est le statut d'une écriture de ce type au sein de l'école ? Quels changements provoque-t-elle ou quelles pratiques anciennes réactive-t-elle ? La rencontre d'écrivains et d'enseignants (certains des contributeurs sont parfois l'un et l'autre), finalement assez rare dans un colloque et un numéro de revue consacrés à l'écriture à l'école, devait permettre de poser de nouvelles questions : faut-il laisser les écrivains seuls engager les élèves dans un questionnement des textes littéraires, dans de véritables pratiques culturelles, au risque de cantonner les maîtres dans l'action pédagogique ? Peut-on nouer un dialogue entre enseignants et écrivains autour d'univers langagiers originaux ? Comment permettre aux élèves d'accéder à des formes de pensée qui viendraient avec le travail d'écriture – car telle est la visée des programmes ? D'entrer dans le langage à partir d'expériences personnelles qui rencontreraient les textes littéraires et non des modèles convenus ?

L'ensemble des articles répond en substance et souvent de manière implicite : oui, l'écriture littéraire a sa place à l'école, malgré l'incompatibilité parfois notée entre le rythme de la création littéraire et les contraintes de la situation scolaire. Et tous les contributeurs ont de fait préféré proposer une réflexion sur la nature de l'écriture littéraire et sur son enseignement (comment et à quelles conditions enseigner l'écriture littéraire ?), réflexion qui s'est vite substituée aux questions initiales.

Que peut être cette écriture littéraire scolarisée ?

Francis Tourigny montre l'ambiguïté de la notion, qui recouvre des pratiques diverses, d'autant plus que le terme n'apparaît pas directement dans les instructions officielles. Aussi tente-t-il de clarifier les postures et les compétences mises en jeu dans l'activité d'écriture des élèves, au cycle 3 de l'école primaire et au collège.

À partir d'exemples pris à l'école élémentaire, à différents moments de son histoire, Jacques Crinon s'appuie sur l'intertextualité et définit l'écriture littéraire par la référence à des genres littéraires au lieu de genres purement scolaires.

Violaine Houdart-Merot défend et illustre la réécriture des textes littéraires, au lycée et à l'université, qui ne soit pas simple imitation : la notion d'intertextualité est ici centrale. Elle montre « son importance comme expression de soi *oblique* » et la possibilité de renouveler ainsi l'étude de l'histoire littéraire.

Sylvie Plane montre, à partir de l'analyse de la genèse de textes d'écrivains, les aspects matériels de leur écriture, qu'elle soit manuscrite ou informatisée. Considérés tantôt comme « des objets précieux chargés d'une forte valeur symbolique », tantôt comme des outils interchangeables et négligeables, les instruments et l'espace de l'écriture comptent plus qu'on ne le croit, y compris à l'école.

Pierre Sève développe, en s'appuyant sur Genette, l'idée que « l'œuvre d'art est celle qui mobilise une attention esthétique parce que le récepteur perçoit une intention artistique ». Il illustre cette définition en montrant, dans un travail à l'école élémentaire, le cheminement des projets et des écritures singulières permis par la discussion en classe.

La conception qui préside au travail de Serge Martin, lorsqu'il fait écrire de jeunes élèves « dans les marges » d'un album, reformuler et ré-énoncer à partir des œuvres mises en chantier dans la classe, est celle d'un sujet lecteur dialoguant avec le texte qu'il lit, créant ainsi les conditions d'une « poétique » et d'une éthique de la lecture/écriture.

Pour Marie Bernanocce, le projet d'écriture est un moyen d'initier les élèves à la spécificité du texte théâtral, dans des ateliers qui ne sont pas centrés sur la seule expression de soi ni voués à « l'émiettement ludique ». Le texte de théâtre, trop souvent oublié dans les ateliers d'écriture, apparaît pourtant comme l'occasion idéale d'expérimenter ce qui est mis en jeu dans la créativité artistique.

Dominique Paquet propose, également à propos du théâtre, une formalisation didactique, une théorisation des passages obligés d'un apprentissage de l'écriture dramatique, y compris dans ses aspects les plus contemporains. Que signifie la présence d'un auteur dramatique dans une classe ? Qu'apporte-t-il de radicalement différent dans l'atelier d'écriture ?

Pour Claude Clément, pas d'écriture littéraire sans émotion, sans cheminement personnel, sans un travail lent et patient. Dans les ateliers qu'elle anime en milieu scolaire, en tant qu'écrivain, elle joue moins le rôle d'un technicien que d'un témoin qui fait partager quelque chose de mystérieux à son public, peut-être justement grâce à son statut et au regard particulier que les élèves portent sur le professionnel de la littérature.

Danielle Dubois-Marcoïn conçoit l'activité de production littéraire, celle de professeurs stagiaires et celle de leurs futurs élèves, comme recourant à des savoirs qui mobilisent la littérature, l'histoire, les arts, et renvoient à l'environnement politique, culturel et naturel.

Puisse ce numéro être une incitation à créer, à inventer des situations faisant interagir lecture et écriture, et à modifier ainsi les représentations qui, chez beaucoup de nos élèves – et parfois chez certains enseignants –, font obstacle à la lecture de la littérature.

**Jacques CRINON, Dan SAVATOVSKY,
Annie VÉNARD & Francis TOURIGNY**

Références

CRINON J. (1999), « L'ordinateur, un outil d'écriture personnelle », *Le Français aujourd'hui*, n° 127, pp. 92-98.

CRINON J., MARIN B. & LALLIAS J.-C. (2006), *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan.

Groupe ÉVA (1996), *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette.

SAVATOVSKY D. (1998), « Du discours français à l'étude du texte argumentatif », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 5, Presses de l'université Paris 3, pp. 49-60.