



## Le recours au troisième terme, ou comment associer par l'écriture l'enseignement littéraire et le souci de la langue

**Yves Renaud**, formateur et enseignant,  
Haute Ecole Pédagogique Lausanne, Suisse

**Résumé :** *Si la littérature a davantage à voir avec les exceptions qu'avec la règle, cette mécanique de la correction (Haddad, 2006), comment l'enseignement de l'un et de l'autre sont-ils possibles en classe de français ? Mon hypothèse est que l'on peut tenter surmonter cette aporie par le recours à l'écriture créative qui associe les deux champs, langue et littérature, en les subordonnant à ses exigences. N'est-ce pas d'une part en se faisant écrivain qu'on est à même de comprendre les écrivains et leurs œuvres, œuvres soudain dignes de grand intérêt pour l'apprenti auteur en quête de modèles ? Et n'est-ce pas d'autre part en se confrontant aux résistances douloureuses de la langue qu'on est amené à s'en soucier, c'est-à-dire à interroger ses normes et ses codes ? Comme Pierre Bayard (2009) nous invite à admettre que les anciens ont pu copier les modernes par la pratique du « plagiat par anticipation », j'invite les élèves à devenir les plagiaires de ceux qu'ils n'ont pas encore lus et qu'ils liront avec d'autant plus d'intérêt qu'ils y rechercheront les traces de la perfection à laquelle ils tendent. C'est la mise à l'épreuve de cette hypothèse dans une classe d'école de maturité du gymnase de Morges avec des élèves de première année (âgés de 15 à 16 ans) que je décris dans cette communication.*

« La langue appartient à ceux qui l'écrivent. »  
(Haddad, 2006, p. 843)

### L'ÉCRITURE COMME STRATÉGIE

« L'art littéraire a davantage à voir avec les exceptions, les formes fautives et les idiotismes qu'avec la règle, cette mécanique de la correction »  
(Haddad, 2006, p. 842).

Ainsi l'enseignement de la littérature, produite par des écrivains en quête perpétuelle du nouveau et du transgressif, se trouve-t-il en porte-à-faux à l'école, « lieu de promotion de la norme » (selon les termes de l'appel à communications du présent colloque)... Ainsi le travail de la langue entre-t-il en conflit avec l'étude « d'objets symboliques qui miment l'écart de l'institution et du signe » (*Ibid.*)... L'opposition semble irréductible, et les enseignants devraient peut-être se contenter de passer de l'un à l'autre, parfois en recourant à deux manuels différents.

Mon hypothèse, hypothèse que j'ai pu confronter à l'expérience pratique décrite dans ces

pages, est que l'on peut tenter surmonter cette aporie par le recours à une troisième activité : l'écriture créative (pour ne pas dire « littéraire »). Cette dernière ne serait-elle pas le moyen d'associer les deux choses, langue et littérature, en les subordonnant à ses exigences ? Usons de la seconde pour *faire* la première, et voyons ce qui se passe. Les résultats pourraient surprendre agréablement. En effet, n'est-ce pas, d'une part, en se faisant écrivain qu'on est à même de comprendre les écrivains et donc leurs œuvres, œuvres soudain dignes de grand intérêt pour l'apprenti auteur en quête de modèles ou de contre-modèles (Vite, allons demander aide et inspiration aux anciens, aux classiques, aux modernes, aux contemporains, aux littératures étrangères...) ? Et n'est-ce pas aussi, en se confrontant aux résistances douloureuses de la langue, qu'on est amené à s'en soucier, c'est-à-dire à interroger normes et codes, syntaxes et registres, orthographe et grammaire (Vite, allons consulter ces ouvrages de références et autres dictionnaires, soignons ce que nous voulons voir lu et apprécié, à savoir nos propres productions) ? Vouloir « bien écrire » pourrait donc nous amener à interroger

les normes traditionnelles et contemporaines de ce qu'on estime être une « belle » langue, bref, se soucier de la langue. Et, partant, « accéder à la littérature », à la connaissance des productions littéraires les plus diverses devenues compagnons de route d'élèves devenus un tant soit peu écrivains.

L'écriture comme stratégie, donc.

Le principe à vrai dire ne semble pas nouveau (quoiqu'encore peu pratiqué au secondaire 2) : telles auteures spécialistes des ateliers d'écriture rappellent que « dans le cas précis de l'étudiant de Lettres, avoir lui-même une pratique de l'écriture lui donnera une compréhension interne des fonctionnements textuels qu'il ne pourrait acquérir par la seule analyse théorique » (Roche, Guiguet & Voltz, 2005, p. 12). Mieux, la stratégie par l'écriture ne serait pas seulement utile à tel ou tel apprentissage, mais constituerait « un remède aux situations d'échec scolaire » (*Ibid.*). Sans doute parce que, par exemple, l'écriture pratiquée dans un constant dialogue avec les auteurs du passé et du présent a comme conséquence que ces auteurs cessent du coup d'apparaître comme « d'écrasants modèles » (*Ibid.*). La stratégie de l'écriture peut donc bien contribuer à la réception et à l'étude des œuvres classiques en les désacralisant et en en faisant comprendre de l'intérieur les rouages linguistiques.

Mais ces auteures, comme tant d'autres, prônent avant tout l'imitation, la copie, le pastiche ; or mon hypothèse est qu'on devrait pour l'enjeu qui nous préoccupe (l'enseignement de la littérature dans le souci de la langue) *commencer* par écrire, que l'on aurait tout à y gagner par le recours *préalable* à l'écriture.

On peut déjà en trouver l'affirmation chez Dolz (qui lui aussi parle de *stratégie* à propos de l'écriture) : « J'ai pu constater, écrit-il, que le passage par l'écriture permet aux élèves de prendre conscience de certaines dimensions linguistico-discursives qui sont négligées par les jeunes lecteurs et qui constituent par là-même des obstacles pour la compréhension » (Dolz, 1998, p. 225). Il en tire aussitôt la leçon pratique qui s'impose : « Pour aider les élèves à mieux comprendre un type de texte, j'ai donc *inversé* [c'est moi qui souligne] la séquence dominante de l'enseignement classique qui présente la lecture de textes comme préalable à l'écriture "comprendre puis produire" » (*Ibid.*).

L'écrivain Hubert Haddad, fort de sa longue expérience d'animateur d'ateliers d'écriture, est un autre tenant de la stratégie de l'écriture, que ce soit en milieu scolaire ou ailleurs : elle permet selon lui de « libérer des censures qui s'attachent au *devoir de maîtrise* » (2006, p. 848), censures qui empêchent justement tout espoir de maîtrise. Les ateliéristes (comme il les nomme) « oublient leurs difficultés et découvrent combien la langue leur appartient, devient leur, comme si le passage de la parole à l'écrit, de l'intime à sa représentation, coulait de source. La langue ainsi s'acquiert en même temps que le goût de la lecture, ouvrant l'esprit aux implications cognitives afférentes » (*Ibid.*). Écrire, là aussi, est donc une tactique pour amener des gens à s'intéresser aux

questions de langue et de littérature. Et Haddad, comme Dolz, de prôner l'inversion des choses : « Le langage ne précède-t-il pas, dans ses fonctions essentielles – symboliques, expressives et donc imaginaires –, les conventions de ses usages ? En perspective idéale et néanmoins efficace, il suffit d'inverser les modes d'accès à la langue [...] et d'exalter l'ouverture de la parole au-delà des réductions du sens et des logiques consensuelles. [...] Quant à la syntaxe et au lexique, tout cela s'acquiert comme en se jouant » (2006, pp. 858-859).

Pensons enfin à l'expérience de François Bon.<sup>1</sup> Lorsqu'il s'efforce de redonner la parole aux exclus, et de leur offrir ainsi, par le langage écrit, l'occasion d'un début de réinsertion dans la communauté des hommes, il les convie à écrire sans attendre : « Tant pis si les mots adviennent alors dans le bruit ou le tourbillon ou la collision, on les acceptera comme ça, dans la violence même que fait leur pauvreté à la grande langue, si c'est par là qu'elle-même peut apprendre à se reconduire dans les signes d'aujourd'hui. » (Bon, 1997, p. 44). Certes les gymnasiens (en France : lycéens, à Genève : collégiens) actuels ne sont-ils pas les jeunes détenus de la prison de Gradignan, mais leur situation, malgré tout, a quelque chose d'analogue : ils n'ont plus les caractéristiques des héritiers décrits par Bourdieu en 1964 et se présentent désormais au gymnase comme des exclus de la culture notamment littéraire. Que leurs mots adviennent dans le bruit ou le tourbillon ou la collision, avec toutes les maladresses des enfants hypermédiatisés qu'ils sont, et que par là ils se voient conduits dans les signes d'aujourd'hui (et d'hier, puisqu'il s'agit de littérature et de culture) !

## UNE SÉQUENCE EN TROIS TEMPS

J'ai donc à mon tour imaginé une séquence qui réaliserait et expérimenterait un tel modèle, séquence que j'ai menée dans une classe d'école de maturité du gymnase de Morges avec des élèves de première année (âgés de 15 à 16 ans). Cette séquence se divise en trois temps : 1° écriture, 2° recherche de critères pertinents pour l'évaluation, 3° confrontation à des œuvres existantes. C'est cette séquence que je présente brièvement ici ; je proposerai ensuite un premier bilan basé avant tout sur les commentaires écrits (et anonymes) demandés aux élèves au terme de ces leçons.

## UNE SÉANCE D'ÉCRITURE POUR COMMENCER

Tout commence donc par une activité d'écriture. Mais que faire écrire ? Quelle consigne donner ? Vu les ambitions du programme officiel et le nombre de périodes annuelles à disposition, visons l'efficacité. Un premier choix : le texte sera rédigé en classe en une vingtaine de minutes, et sera donc plutôt bref. Ainsi n'aurons-nous pas à remettre à une

<sup>1</sup> Les ateliers de François Bon sont commentés par Sonya Florey dans sa communication pour ce colloque « Ateliers d'écriture, écrivains et école : contexte épistémologique des ateliers contemporains et pistes didactiques pour la classe ».

leçon ultérieure le temps des lectures à haute voix et pourrions-nous entendre celles d'un maximum de textes. De plus les cours suivants seront consacrés à la discussion concernant la qualité des textes et à la lecture d'extraits de textes littéraires.

Autre avantage de la brièveté : l'expérience peut se répéter. Car il va falloir faire écrire régulièrement. Il s'agit en effet d'entrer dans un cercle vertueux : écriture-échanges-lectures, écriture-échanges-lectures, etc. On abandonne la stricte réécriture, on « passe à la suite » ; il s'agit d'expérimenter, d'ex-plorer, tout en s'inspirant de ce que les premières expériences ont fait apparaître et de ce que les lectures littéraires vont, espérons-le, apporter.

Comme les élèves concernés n'étaient gymnasiens que depuis deux jours en ce mois d'août 2009, je leur ai alors proposé de partir de leur expérience personnelle, histoire d'avoir sans trop de difficultés quelque chose à évoquer : leur arrivée, la veille, au gymnase. Temps de rédaction : 30 minutes. Genre, style ? A eux de voir. En *il/elle*, en *je*, *vous*, *nous* : c'est égal. Les faits rapportés n'ont pas même besoin d'être authentiques, je n'irai pas vérifier. (J'assume mon indépendance par rapport à bien des consignes d'écriture du jour.) Une demi-heure plus tard, les élèves qui le souhaitent lisent leur texte : c'est le temps des premiers échanges propres à tout atelier d'écriture... La deuxième phase de la séquence peut tout naturellement débiter.

## UNE PREMIÈRE RENCONTRE AVEC LA LITTÉRATURE

Comme prévu, les élèves veulent savoir ce que *valent* leurs textes. Ils attendent du prof une critique, un avis, une correction. Or il n'est pas question que je m'érige en censeur et en détenteur de normes alors que je veux amener les élèves à s'intéresser à la littérature dont l'une des caractéristiques est justement le harcèlement continu des normes. Je préfère distribuer quatre extraits de textes de roman d'une quarantaine de lignes chacun relatant une « arrivée », thème même de leur première production. Les extraits ne sont pas tous tirés de la littérature classique – mon intention est toujours de déscolariser le rapport qu'ont les élèves à l'écrit (qu'ils le produisent ou qu'ils le lisent). Il faut brouiller les possibles lieux communs pour ouvrir les esprits. Je distribue une feuille sur laquelle figurent les quatre extraits (*Au bout du labyrinthe*, de Philip K. Dick ; *Le butor étoilé*, de Jacques-Pierre Amée ; *Germinal*, d'Emile Zola ; *L'assoiffée*, de Blaise Hofmann). Lecture, réactions, observations, commentaires libres. Les élèves relèvent immédiatement les différentes idées que les auteurs ont eues pour raconter leur scène d'« arrivée », et les différences de style : « Tiens, j'aurais pu faire des dialogues », disent certains. Ou : « Quelle poésie dans le deuxième texte ! », ou « Pas mal, le suspens du texte d'Hofmann... », etc. Je demande aux élèves de choisir le texte qu'ils préfèrent et d'écrire pour la fois suivante les raisons de leur choix, tâche qu'ils exécutent sans problème.

On le voit, l'écriture a permis d'instaurer une situation d'attente propice à la réception de textes littéraires. On ne lit pas parce qu'il faut se cultiver, mais parce que, confronté au travail de l'écrivain, on veut voir comment les auteurs s'en sortent, on met sa propre performance à l'épreuve en portant un regard neuf sur ce qui aurait pu paraître scolaire. Je veux pour l'instant éviter tout commentaire sur les éventuelles maladroites, lourdeurs, fautes que recèlent les travaux des élèves, je vise la valorisation et l'émulation, aussi bien sur le plan littéraire (nous voyons à quel point la littérature propose des choses que nous ne connaissons pas et qui gagnent à être connues) que sur le plan formel (nous pourrions essayer d'écrire dans un autre style que ce que nous pensons que l'école attend de nous). Bref, l'enseignement de la *littérature* a véritablement commencé et le souci de langue est bien là. Mais je ne m'attarde pas : la partie la plus importante de cette séquence n'a lieu qu'ensuite.

## LA QUESTION DES CRITÈRES

Les élèves me posent la question : et nos textes, que valent-ils ? Je leur demande : Mais comment les juger ? Avec quels critères ? Qui, aujourd'hui, peut dire ce qui fait de la bonne littérature ? La postmodernité n'a-t-elle pas définitivement brisé tous les parangons et toutes les conventions ? Lorsqu'il est question de texte de création, qui osera dire que tel élève n'a pas le droit de glisser trois phrases en langue étrangère au milieu de son poème ou de sa prose, de recourir à du verlan ou à un langage trivial, d'accumuler des phrases sans verbe conjugué, de pratiquer l'écriture la plus plate (la plus blanche) qui soit, de tordre la syntaxe ou de brutaliser la ponctuation ? Peut-être des maîtres de français qui, sans même en avoir conscience, auraient enseigné que le « bien écrit » ressemble au style des romanciers du XIX<sup>e</sup> siècle ? Si c'est le cas, comment sera-t-il possible de faire comprendre Proust quand, célébrant les trouvailles des écrivains condamnées par les puristes, il affirme que « les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère » (cité par Jenny, 2005) ? S'il est vrai que « l'art littéraire a davantage à voir avec les exceptions, les formes fautives et les idiotismes qu'avec la règle, cette mécanique de la correction » (Haddad, 2006, p. 842), il devient très difficile d'énoncer une série de critères permettant d'évaluer des textes créatifs – à moins de renoncer à la possibilité véritablement créative de ces textes, en courant le risque, par cette étrange attitude, de ne *jamais* être en mesure d'enseigner la littérature, mais seulement le commentaire d'un catalogue d'œuvres qu'on aurait oubliées depuis longtemps si les professeurs ne s'évertuaient à les faire figurer dans les programmes d'examen.

Ma réponse à la question des élèves sera la mise en place du dispositif suivant : je récolte les textes narrants l'arrivée au gymnase, j'en dactylographie une dizaine (pas davantage, question de temps !) sans rien y changer, et je les distribue à chacun en donnant la consigne suivante (consigne qui peut passer pour iconoclaste, en ce moment

didactique où toute évaluation relève de protocoles minutieux, *a priori*, explicites) : « Classez ces textes du meilleur au moins bon. Justifiez votre choix. Nous verrons bien sur quels critères vous basez votre évaluation. » La classe se souvient des conditions dans lesquelles les textes ont été écrits : dans l'urgence ; ils savent qu'ils auront l'occasion d'écrire régulièrement en classe, et qu'ils ont donc le droit de ne pas avoir écrit à leur entrée au gymnase le chef-d'œuvre de leur vie. L'ego supporte donc le choc des jugements et des comparaisons.

## L'ÉVIDENCE DES CRITÈRES FLOUS

Il n'y a pas eu grande hésitation : trois des neuf textes proposés ont remporté un maximum de suffrages de la part des élèves<sup>2</sup>. Mais pourquoi ont-ils été jugés meilleurs que les autres ? Voici les critères qui ont été répertoriés : 1) l'intérêt, 2) la cohérence, 3) la maîtrise de l'orthographe et de la ponctuation la plus élémentaire, 4) le rythme dû à la longueur des phrases ou au jeu des répétitions, 5) l'humour, 6) l'inattendu, 7) la longueur du texte, 8) la richesse du vocabulaire.

Deux critères vont rapidement être éliminés : la longueur d'un texte et la richesse du lexique. D'abord celui concernant la longueur. Les élèves sont encore impressionnés par le camarade qui écrit beaucoup en peu de temps : on doit mettre une bonne note à celui qui a eu le mérite d'écrire tant de lignes... Mais c'est oublier qu'on cherche à « faire de la littérature », et non un travail pour « note ». Et que l'art ne saurait s'entendre avec ce marchandage de prix au kilo. Les sonnets de quatorze vers sont-ils moins valables que les romans de cinq cents pages ? Assurément non : les élèves renoncent vite à ce critère scolaire. Idem pour la question de la richesse du vocabulaire : le but de l'écrivain n'est pas de faire état de ses compétences lexicales, et son talent peut s'exprimer en usant des mots simples. Cela peut même être un choix. On peut aimer Prévert : sa virtuosité est ailleurs que dans la richesse du vocabulaire.

Autre critère avancé : l'humour. Les élèves y sont sensibles, mais ils admettent qu'un texte tragique, dénué d'humour, peut être de grande qualité ; c'est pourquoi ce critère (comme celui de la question du rythme, comme celui de l'inattendu) se verra-t-il englobé dans le critère plus général de l'**intérêt** : un texte peut être jugé bon parce qu'intéressant. Voilà une notion bien vague. Elle me semble pourtant d'une grande pertinence. Dans le cadre d'un cours de formation continue que j'ai donné cette année-ci à l'Institut littéraire suisse, à Bienne, j'ai soumis les mêmes textes d'élèves à un jury de dix enseignants de français chevronnés avec la même consigne de classement et de justification, et c'est le même critère qui a émergé ! C'est qu'il a l'avantage de regrouper un nombre de possibilités littéraires et linguistiques infinies ! Le thème d'un récit peut être intéressant (pour des raisons diverses), le style peut susciter de l'intérêt (pour des raisons diverses également), ou la

psychologie des personnages, l'humour, la tonalité, la construction des phrases, la vision du monde, le jeu des répétitions, etc. On ne peut donner de recettes *a priori* pour faire de la littérature « intéressante », mais il est évident qu'on peut nommer après coup ce qui a fait l'intérêt d'un livre. (On le voit, je doute de ces innombrables critères que devraient respecter les élèves. Je crains, qu'au S2, ils formatent des énonciateurs et non pas des sujets autonomes.) Etonnant phénomène : si on dit aux élèves qu'il faut écrire des textes intéressants pour qu'ils soient de qualité, ils ne sauront pas vraiment ce qu'ils devront faire et craigneront la subjectivité du maître lors de l'évaluation ; mais si on demande aux mêmes élèves ce qui fait que tous jugent tel ou tel texte meilleur que les autres, ils n'auront aucune peine à dire : « Parce qu'il est plus intéressant » ! Je rappelle que j'ai pu faire le même constat avec un jury de maîtres de français !

Le critère de la **cohérence** est vague également. Les maîtres de français le plébiscitent aussi. Il peut signifier (entre autres) qu'un élève qui n'a pas pensé à ce qu'il voulait dire avant d'écrire et qui change brusquement de sujet offre un texte dont le manque d'unité déçoit le lecteur ; il peut également signifier que la présence d'un mot familier au cœur d'un texte au langage soutenu ne fonctionne pas bien...

Ces deux critères, quoique bien vagues, peuvent nous aider à penser l'articulation de la liberté propre à la littérature et du souci normé de la langue : tous deux peuvent renvoyer aux exigences de l'un ou de l'autre de ces points de vue et permettent peut-être d'expliquer que le génie d'un écrivain francophone soit de manier avec un tel talent le français que celui-ci apparaisse en son œuvre comme une langue étrangère. Inviter les élèves à écrire, puis à porter un regard critique sur leurs productions en les comparant à celles de leurs pairs, ensuite à celles des écrivains, c'est leur faire prendre la mesure de ce paradoxe. C'est, je le crois, une façon d'enseigner la littérature dans le souci de la langue. On ne dit donc pas que tous les textes se valent, même si l'on reconnaît que la littérature est le lieu de la liberté créatrice.

Par contre personne ne transige sur la question de l'**orthographe**. Sa maîtrise est un critère, l'unanimité (des maîtres comme des élèves) le prouve. Mais elle n'est vécue que comme une condition à la bonne réception de l'écrit : il serait trop bête de ne pas être lu en raison du mauvais effet de son orthographe fautive... Voilà donc un aspect à la fois valorisé (il faut maîtriser les règles orthographiques) et relativisé (cela ne sert qu'à la bonne communication). Autrement dit, la nécessité de respecter les normes est si importante pour « faire passer » l'écrit qu'il faut les maîtriser au plus vite afin de s'occuper de choses autrement importantes.

## LE FLORILÈGE À LA RESCOUSSE

Faisons le point : les élèves ont commencé par écrire, ils se sont demandé ce qu'il fallait faire pour produire un texte de qualité, ils ont dégagé quelques critères par la comparaison de plusieurs textes de

<sup>2</sup> Ces trois textes d'élèves figurent en annexe.

leurs camarades, ces critères rendant un tant soit peu justice au souci de la langue sans pour autant dénier à la littérature sa liberté créatrice... Il s'agit maintenant d'enseigner la littérature, prolongement devenu naturel de ses premières activités. Dernière phase de cette séquence : je distribue aux élèves un florilège de dix-neuf extraits de romans, d'auteurs contemporains principalement, d'expression française, anglaise, argentine, russe ; deux extraits sont tirés de romans du XIX<sup>e</sup> siècle (*Madame Bovary* et *Les travailleurs de la mer*)<sup>3</sup>. Nous en faisons la lecture en classe et nous en dégageons les caractéristiques stylistiques. Le choix de ces extraits n'a été dicté que par l'écho que j'y trouvais aux maladroites ou aux réussites des productions des élèves. Exemple : une élève avait abusé des points d'exclamations dans son texte ; j'ai choisi un extrait d'une nouvelle d'Elisabeth Crane dont chaque phrase se termine par un point d'exclamation ; nous avons pu ainsi discuter de l'usage des points d'exclamations, de ses possibles abus, abus autorisés, bien sûr, lorsque maîtrisés, c'est-à-dire mis au service d'un effet et d'un propos.

Mon hypothèse est d'une part que les élèves s'ouvriront aux littératures de toutes sortes grâce au dispositif mis en place, qu'ils développeront une curiosité et une disponibilité et donc une compréhension pour des textes aussi bien contemporains que classiques, et que d'autre part ils tireront eux-mêmes les leçons de cette séquence et en tiendront compte lors des prochaines séances d'écriture. A eux désormais d'expérimenter, d'oser, de se forger un style, éclairés par leurs nouvelles connaissances littéraires et le regard critique renouvelé porté à leurs propres textes. C'est pourquoi on recommence à écrire : on est entré dans le cercle vertueux.

## LE BILAN DES ÉLÈVES

Trois mois plus tard, j'ai soumis mes élèves à un questionnaire pour savoir ce qui leur restait de ces leçons. Quatre constats émergent de cette courte prise de données :

1. En ce qui concerne la question des critères, les élèves estiment pouvoir dire ce qui à leur avis fera qu'un de leurs textes sera un bon texte. Si chacun a retenu des critères différents correspondant à ses préoccupations, on retrouve majoritairement l'idée qu'un texte doit être cohérent (« avoir un but », disent certains), qu'il doit être intéressant (surprendre le lecteur), et qu'enfin ni l'orthographe ni la syntaxe ne doivent être négligées sous peine de perte totale de crédibilité.
2. Tous les élèves, sans exception, disent avoir tenu compte de la discussion des critères et de la lecture des textes d'auteurs lors des rédactions suivantes. Ils pensent tous avoir progressé (je peux le confirmer). Seuls deux élèves me font part de leur doute quant à leur capacité d'« écrivain ».

3. Tous les élèves disent lire différemment suite à ces leçons. Huit élèves sur dix-sept disent désormais chercher des idées, des modèles pour écrire ; d'autres affirment tout simplement lire davantage ou écrire plus qu'avant ; enfin plusieurs se disent désormais intéressés par la lecture de livres qui leur semblaient auparavant « bizarres » (sic).
4. D'une façon ou d'une autre, tous les élèves font remarquer à quel point la littérature est plus diverse qu'ils ne le croyaient ; ils ne soupçonnaient pas de quelle liberté elle était capable. C'est « moins école » que je le croyais, écrit cet élève.

## LA LITTÉRATURE PAR ANTICIPATION

Le bilan que je fais de cette séquence est donc positif. Certes il n'est qu'une mise en œuvre des bienfaits que rappellent Falardeau & Gauvin-Fiset (2009) à la suite d'autres auteurs (Petitjean, Reuter, Barré-de Miniac) : l'écriture d'invention provoque un surcroît d'intérêt des élèves pour l'enseignement du français ; elle leur permet, en les invitant à jouer le rôle de l'auteur de transgresser la norme scolaire pour explorer les possibilités du langage écrit, et, partant, devient non seulement facteur de motivation d'apprentissages sur la langue et les textes littéraires, mais aussi facteur de développement d'un rapport à l'écriture qui rompt avec le clivage écriture scolaire/écriture pour soi (pp. 31-32). On me fera donc remarquer que je n'initie pas grand chose, que je suis un bon disciple des théories de la réception lorsque je valorise chez l'élève sa capacité de lecteur créateur de sens. On me qualifiera encore de simple socioconstructiviste lorsque je place l'élève au centre de mon dispositif : c'est lui l'acteur, il commence par écrire, il existe avant même la littérature qu'il est censé découvrir. Mais c'est là, en même temps, que se trouve, je pense, l'originalité d'une telle démarche : l'écriture avant tout autre apprentissage littéraire. Cette démarche permet d'associer, on l'a dit, le souci de langue à la découverte de la créativité littéraire. Mais j'espère qu'elle ouvre encore une autre possibilité. À la suite des théories de Lyotard (1979), l'enseignant ne peut que reconnaître la légitimité de tous les styles, de tous les genres. Comment dès lors enseigner la littérature ? Il ne reste qu'à permettre aux élèves de se faire eux-mêmes leur propre idée de la littérature en leur offrant la possibilité d'accéder sans préjugés aux textes les plus divers, les plus « bizarres » comme le dit un des élèves cités ci-dessus. Et cette littérature du bizarre, pour l'élève, est toujours à découvrir, est toujours à faire.

Comme Pierre Bayard qui nous invite à admettre que les anciens aient pu copier les modernes par la pratique de ce qu'il appelle le « plagiat par anticipation » (2009), j'invite les élèves à devenir les plagiaires de ceux qu'ils n'ont pas encore lus et qu'ils liront avec d'autant plus d'intérêt qu'ils y rechercheront les traces de la perfection à laquelle ils tendent. J'ose espérer que leur ouverture d'esprit les mènera jusqu'à plagier ce qui n'a pas encore été écrit, qu'ils pressentiront quelle littérature est à venir, et que cette

<sup>3</sup> La liste complète des romans et nouvelles dont ont été tirés ces extraits se trouve en annexe.

littérature, peut-être, sera celle dont ils seront eux-mêmes les auteurs. La langue leur appartiendra.

en classe de français, (pp. 29-46). Namur : Presses Universitaires de Namur.

## BIBLIOGRAPHIE

Bayard, P. (2009). *Le plagiat par anticipation*. Paris : Minuit.

Bon, F. (1997). *Prison*. Paris : Verdier.

Dolz, J. (1998). Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)* (pp. 219-241). Bern : Lang.

Falardeau, E. & Gauvin Fiset, M.-L. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. In J.-L. Dufays & S. Plane (Ed.), *L'écriture de fiction*

Haddad, H. (2006). Sur les ateliers d'écriture. In *Le nouveau magasin d'écriture* (pp. 839-881). Paris : Zulma.

Jenny, L. (2005). La langue, le même et l'autre. In *Théorie et histoire littéraire, Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, 0. Consulté le 28 février 2010 dans <http://www.fabula.org/lht/0/Jenny.html>

Liotard, J.-F. (1979), *La Condition postmoderne*. Paris : Minuit.

Roche, A., Guiguet, A., & Voltz, N. (2009). *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : A. Colin.

Sloterdijk, P. (2000). *Règles pour le parc humain*. Paris : Mille et une nuits.

## ANNEXE 1 : LES TROIS TEXTES D'ÉLÈVES PLÉBISCITÉS PAR LA CLASSE ET PAR LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS.

### All I wanna hear – is a simple song – sing along now – la la la la – la la la la

Et voilà. Je suis arrivée, enfin, au gymnase. C'est grand. J'ai déjà le mauvais pressentiment que je vais me perdre dans les couloirs. A peine arrivés, nous avons droit à un discours de la directrice très, très long. Et ennuyeux. Jamais je ne pourrais me rappeler de quoi elle a parlé. Après ce discours interminable, j'ai fait une découverte effroyable : il n'y a pas de réseau dans l'école, sauf si on est assez proche d'une fenêtre ou si un dieu quelconque fait que justement à la place où l'on s'assied, ça marche.

Donc après le discours interminable, on a pu aller en classes...

Vous le pensez bien, les effroyables découvertes ne pouvaient pas s'arrêter là. Je ne me suis pas trompée de classe, ce qui m'étonne encore. Mais en entrant dans la classe, je découvre une chose encore plus effroyable que tout ce que j'avais vu jusqu'à maintenant. Deux mecs. Oui, deux, dans ma classe. Ni plus ni moins. Mon Dieu, la misère. Les seize filles me semblent très gentilles, heureusement. Mais c'est tout de même affreux d'avoir juste deux personnes masculines dans sa classe, non ? « Pourquoi me suis-je pas un garçon » est ma 1<sup>ère</sup> pensée en m'asseyant. Et voilà. Paf. Le Roi des Démons, non content d'enlever le réseau dans l'école, m'a fait tomber dans une classe disproportionnée. Vous savez, c'est dans ses moments pareils que l'on se dit qu'on est maudits.

Le voilà. Je suis devant lui, entouré de bruits, de bavardages, de chuchotements.

Certains lents et fatigués et d'autres vifs, heureux et excités comme des petits chiots, mes amis sont aussi là, au rendez-vous, plus vrai que jamais.

Moi aussi je suis là, devant lui, je ne sais pas trop si je suis heureux ou plutôt déprimé, mais je suis là.

Je stresse un peu, c'est vrai, c'est quand même un grand changement, mais d'un autre côté, je suis fier de moi, de tout ce que j'ai déjà réussi et plein de confiance en moi pour l'affronter.

Ça va me changer, et c'est peut-être ça qui me fait peur, le changement, de mon quotidien, de moi, de tout ! Mais ils sont là, eux tous, et nous allons l'affronter ensemble, à partir de... sonnerie... maintenant ! J'avance, et me voilà... au gymnase...

A 7h30, le bus me déposa devant les reliques de ce qui fut un ancien pub. L'atmosphère oppressante m'accabla aussitôt. Je regardait alentour lorsque quelque chose me frappa : il n'y avait personne. Bien que le chauffeur de bus m'eût certifié que le collège était là, aucune enseigne ne semblait lui donner raison.

Instantanément, le doute s'empara de moi, comme une pensée douloureuse qui me statufiait sur

place. Le fait que je me serais trompée d'heure me sembla risible. En effet, je vérifie toujours maintes et maintes fois mes horaires, une de ces qualités vénérables qui accompagnent les personnes qui, comme moi, sont d'une timidité exaspérante et, il est vrai, aussi sûre d'elles que les autruches.

J'attendit donc. Quinze minutes s'envolèrent en pure perte car personne n'était présent, hormis le vieux chat de gouttière qui me tenait compagnie. C'était insupportable... Abominable même !

Je commençais à avoir la nausée et me rendit soudain compte que l'endroit ne correspondait en rien à la description du lieu de rendez-vous. Une sensation glacée se referma sur mon cœur, telle une main désincarnée, annonciatrice de malheur.

Le pas pressant, je suivis la route qui menait au collège, cherchant désespérément d'éventuels indices quant à la situation du bâtiment. Mon fardeau me coupa le souffle comme l'aurait fait un étout.

Après avoir parcouru 500 mètres, et seulement après, l'ambiance de malaise devint insoutenable, car l'heure de vérité approchait : Allais-je, oui ou non, arriver en retard pour mon premier jour, au risque de me retrouver seule à errer de salle en salle ?

A l'embouchure cependant, j'aperçus un groupe d'élèves tous aussi terrorisés que moi-même. Je distinguais également des visages qui m'étaient vaguement familiers.

Une agréable sensation de légèreté s'insinua en moi en faisant bondir mon cœur de joie : on m'adressait de grands sourires cordiaux, quoique crispés par la nervosité.

D'anciens camarades de classe m'exhortèrent de les rejoindre sur-le-champ, ce que j'exécutai aussitôt.

Ce soudain retournement de situation me donna des ailes et pour la première fois de la matinée, j'envisageai de me laisser gagner par l'envie d'apprendre de nouvelles choses et de faire de nouvelles connaissances.

L'heure approchait à grands pas de loup.

Dans ma poitrine, mon cœur se mit à danser fébrilement, mon pouls s'étant accéléré. Les portes s'ouvrirent à la volée.

Inspirant une bouffée d'air, je réprimai une envie de rire aux éclats. Je n'étais donc pas en retard, j'avais réussi !

Mais à peine eus-je fait trois pas que je me pris les pieds dans une chaise, renversant au passage deux corbeilles qui se rependirent sur le sol.

Je n'osai pas relever les yeux vers la directrice qui se tenait là, ne imposante femme aux allures intimidantes. Je m'attendais en effet à me faire morigéner quant à ma maladresse inexcusable.

Pourtant, ne voyant que rien n'arrivait, je me risquai à relever la tête. Comme je m'en doutais, j'étais devenue écarlate, trahissant mon malaise qui grandissait de secondes en secondes.

Fort heureusement, le visage de la femme ne montrait ni de la colère, ni de l'exaspération. Il arborait au contraire un sourire bienveillant.

Après m'avoir dévisagée de ses yeux profonds, elle fit preuve de mansuétude et m'accompagna devant ma classe.

Pour un premier jour de rentrée, je suis loin de l'oublier !

## **ANNEXE 2 : LISTE DES ROMANS ET RECUEILS DONT ONT ÉTÉ TIRÉS DES EXTRAITS SOU MIS AUX ÉLÈVES À LA FIN DE LA SÉQUENCE**

1. Frédéric Beigbeder, *Nouvelles sous ecstasy*, 1999.
2. Laure Chappuis, *L'Enfant papillon*, 2009.
3. Jacques Chessex, *La Tête ouverte*, 1962.
4. Elizabeth Crane, *Banana Love*, 2007 (trad. 2008).
5. Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1857.
6. Andreï Guelassimov, *La Soif*, 2002 (trad. 2004).
7. Faïza Guène, *Du rêve pour les oufs*, 2006.
8. Victor Hugo, *Les Travailleurs de la mer*, 1866.
9. Cormac McCarthy, *La Route*, 2006 (trad. 2008).
10. Atiq Rahimi, *Syngué sabour*, 2008.
11. Noëlle Revaz, *Efina*, 2009.
12. Thomas Sandoz, *La Fanée*, 2008.
13. Jorge Semprun, *L'Écriture ou la vie*, 1994.
14. Luis Sepúlveda, *Rendez-vous d'amour dans un pays en guerre*, 1997 (trad. 1997).
15. Claude Simon, *Le Tramway*, 2001.
16. Lolita Pille, *Hell*, 2002.
17. Carlos Ruiz Zafón, *L'Ombre du vent*, 2001 (trad. 2004).