

Que devient-on quand on écrit ?

Yves Renaud

Chargé de formation à la Haute Ecole Pédagogique Vaud, Lausanne

« Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute. »
Arthur Rimbaud, Lettre du voyant, 1871.

La question que je pose en titre de cet article est au cœur de la recherche que j'ai entreprise dans deux classes de lycéens au Gymnase de Morges (Suisse). L'enquête que j'y mène consiste à voir ce qui se passe au niveau des productions écrites quand des adolescents de 15-16 ans pratiquent l'écriture de création (ou littéraire) pendant plus d'un quart des périodes consacrées à l'apprentissage du français, et ceci pendant une année scolaire entière.

La question plus spécifique que je pose ici, au cours de ma recherche, est non pas tant celle des effets des ateliers d'écriture sur les productions des élèves que celle de leurs effets sur les élèves eux-mêmes en tant que personnes, lorsqu'on les amène à développer un bon rapport à l'écriture, et à se l'approprier : quels changements peut-on observer chez ces êtres humains sommés d'écrire à temps (presque) plein ?

Pour y répondre, je partirai de quelques considérations philosophiques sur l'être humain, me basant sur les théories de Cornelius Castoriadis (1999), mais je m'attacherai surtout aux réponses que les élèves ont donné à cette question lorsqu'elle leur a été posée après quelques mois de grande pratique scripturale. Mes réflexions s'inscrivent, on le verra, dans le sillage des travaux de Christine Barré-De Miniac sur le rapport à l'écriture (2000 ; 2002), d'Elisabeth Bautier sur les pratiques langagières (1998) et dans celui des travaux de Dominique Bucheton sur le pouvoir d'auto-détermination de l'écriture (1998).

L'écriture de création : un enjeu philosophique

L'écriture, *a fortiori* l'écriture créative, agit-elle comme une anthropogonie ? Est-elle donc l'une des activités qui permettent à l'homme de réaliser son humanité ? C'est bien possible, si on envisage cette humanité non pas comme un don « naturel », une essence qu'il s'agit d'actualiser, mais une humanité qui doit s'inventer, se construire et se reconnaître à la conquête de son *autonomie*, dans le sens de ce qu'a pu en dire un philosophe comme Castoriadis : être autonome, selon ce dernier, c'est être libre, c'est-à-dire vouloir et agir en connaissance de cause, en pleine conscience. Or pour ce faire l'individu doit avoir « *psychiquement investi* la liberté et la visée de la vérité » (cité par Caumières, 2007, p. 109), d'une part en cherchant à se défaire de l'emprise sur soi des « critères sociaux », « conventions » et « opinion publique » (Castoriadis, 1999, p. 118), et d'autre part en se reconnaissant « source et capacité, incessamment renouvelée, de création » (*Ibid.*, p. 110).

Création : ce terme qu'on retrouve dans l'expression « écriture de création » est capital dans la pensée de Castoriadis. Il concerne aussi bien la philosophie et la science d'un côté que l'art de l'autre. Les trois domaines « essaient de donner forme au chaos, une forme saisissable par les humains » (*Ibid.*, p. 125). Selon Castoriadis, les êtres humains singuliers sont détenteurs d'une puissance de création, une *vis formandi*, l'imagination. Voilà donc de quoi encourager la mise à l'épreuve de l'intérêt qu'il y a à faire pratiquer aux lycéens une écriture de *création*, comme une activité qui leur permet de développer leur aptitude et leur goût à conquérir cette autonomie éminemment humaine. En outre, si l'on suit encore un peu les propositions de Castoriadis, l'école, haut lieu de socialisation et de formation du citoyen, a plus que jamais intérêt à faire place à l'activité créatrice. En effet, le philosophe décrit la *vis formandi*, l'imagination, comme étant *radicale* : la création qui en procède est une création *ex nihilo*, capable de véritables novations, aussi subversives soient-elles. Car dans l'imagination humaine surgissent quantité de représentations, de désirs et d'affects, des affects (la haine, par exemple) qui ne portent pas forcément les sujets vers la vie en commun ; l'imagination radicale a donc besoin d'être régulée. « Cela se fait moyennement [la socialisation des sujets], au cours de laquelle ils absorbent l'institution de la société et ses significations, les intériorisent, apprennent le langage, la catégorisation des choses, ce qui est juste et injuste, ce que l'on peut faire et ce que l'on ne doit pas faire, ce qu'il faut adorer et ce qu'il faut haïr. » (*Ibid.*, p. 118)

L'école est sans doute le cadre idéal dans lequel l'imagination radicale peut s'exercer, s'expérimenter, s'exprimer et rencontrer les limites imposées par la société. Bien sûr, le danger est qu'à trop socialiser, on étouffe l'imagination radicale dans ses manifestations les plus importantes en rendant son expression conforme et répétitive. En résultent alors des individus « hétéronomes » « qui ne jugent par eux-mêmes qu'en apparence »... (*Id.*) Mais puisque « l'autonomie ne se développe que par son exercice effectif » (Caumières, 2007, p. 111), le philosophe prône « une éducation non mutilante, une véritable *paidéia* » (*Id.*), et « des institutions qui facilitent le plus possible [l'accession des individus] à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société » (*Id.*). L'une de ces institutions en particulier, l'école, devrait viser « à développer au maximum l'activité propre des élèves » (*Id.*).

On l'aura compris, je trouve chez Castoriadis une base philosophique à ce qui fait tout l'intérêt de la pratique de l'écriture de création à l'école : développement chez l'individu de ce qui lui permet de réaliser son humanité, son imagination, cette *vis formandi* radicale qui trouve dans les ateliers d'écriture tels que le lycée peut proposer une occasion de se socialiser sans se retrouver mutilée. L'enjeu pour l'école sera justement la mise en place de dispositifs générateurs de textes, contraignants mais non « conformistes », non « mutilants ».

Je rappelle au passage que pour Castoriadis la création ne concerne pas l'art seulement : elle permet la philosophie et les sciences également, l'élaboration des savoirs. Ces domaines aussi donnent forme au chaos. L'art, bien sûr, le fait à sa manière : il crée « un monde et des mondes nouveaux, et cela de façon relativement libre. Il ne travaille pas sous contrainte de l'expérience » (Castoriadis, 1999, p. 125). Mais la pratique de la création, si j'ose appeler ainsi ce que je mets à l'épreuve ici, à savoir l'atelier d'écriture à haute fréquence, a pour but de favoriser l'élan créateur en général, et de permettre ainsi aux individus d'accéder aussi à la communauté des savants, créateurs dans leur domaine. Et, bien sûr, à la société autonome, collectivité humaine idéale chère au

philosophe français. L'enjeu est donc à la fois existentiel, artistique, scientifique et politique.

L'écriture de création, entre respect et transgression

Pourquoi favoriser l'écriture de création en particulier dans les cours de français ? On pourrait se contenter, s'il s'agit d'apprendre à donner forme au *chaos* qui sous-tend le *cosmos*, de pratiquer l'argumentation et l'analyse. Mais, sans parler de la valeur intrinsèque de la création artistique, il faut souligner que la littérature a ceci de particulier qu'elle allie le respect de la norme à la transgression de celle-ci. Souvenons-nous, une fois de plus, de ces propos devenus lieu commun : « Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. » (Proust, 1954, p. 297) Il y a donc un équilibre à trouver entre conformité et écart. Pas évident à réaliser, encore moins à décrire. Peut-être l'institution scolaire peut-elle proposer un espace d'expérimentation libre et audacieuse, un espace où éprouver ce que Toussaint juge inconciliable quoique toujours en jeu dans l'écriture, l'urgence et la patience : « l'urgence, qui appelle l'impulsion, la fougue, la vitesse – et la patience, qui requiert la lenteur, la constance et l'effort » (Toussaint, 2012, p. 26), un espace où acquérir une certaine confiance, une confiance qui libère du seul souci de maîtrise et n'a pas crainte de la maladresse, mais la considère plutôt comme la *felix culpa* célébrée par Augustin, la faute qui élargit l'horizon humain.

C'est pourquoi j'ai voulu mettre à l'épreuve les effets de l'atelier d'écriture, qui, à l'instar du journal intime, peut être un « banc d'essai » comme le suggère Lejeune (1989, p. 22), idée reprise par Barré-De Miniac (2007, p. 21). L'écriture a ceci de fascinant qu'elle permet la création à moindres frais : « Pas de moyens techniques particuliers (en forçant un peu le trait, on peut dire [que les écrivains] ont juste besoin d'un papier et d'un stylo, aujourd'hui d'un simple ordinateur). » (Toussaint, 2012, p. 59) Mais voit-on pour autant émerger au bout de quelques mois des individus autonomes, épanouis créateurs d'eux-mêmes et du monde ? Les choses ne sont pas si simples.

Le difficile rapport à l'écriture

Comme l'a montré Barré-De Miniac (2000, p. 94), l'écriture doit être envisagée « sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe ». Car le rapport à l'écriture n'est pas une sinécure. N'a-t-on pas constaté, surpris, « l'échec du bon élève de collège qui se trouve en difficulté au lycée » ou « l'échec de l'étudiant qui n'arrive pas à rédiger son mémoire [...] en raison de la peur ou de la difficulté à produire un écrit long » ? Et que dire des blocages récurrents face aux écrits que peut exiger la vie professionnelle (des rapports, par exemple) de la part même des plus compétents, ou tout simplement « les évitements masqués de chacun d'entre nous qui avons bien, un jour ou l'autre, trouvé mille tâches à faire au moment de nous atteler à tel courrier ou tel travail écrit » (Barré-De Miniac, 2002) ? Visiblement, la seule force de l'imagination, de la *vis formandi* postulée par Castoriadis ne suffit pas à la réalisation de l'humanité. Et si les élèves, les étudiants, voire les adultes ne manquent pas de compétences syntaxiques, lexicales ou textuelles, ce sont leurs « conceptions, représentations, attitudes et valeurs attachées à l'écriture et à son apprentissage » (*Id.*), tout ce qui constitue le rapport à l'écriture, qui posent problème. Que faire alors pour faciliter ce rapport, pour que les lycéens par exemple, puisque l'expérience rapportée ici concerne des lycéens, *psychiquement investissent* – je reprends la formule de Castoriadis

que je rapportais plus haut, mais Barré-De Miniac utilise quasi la même (2000, p. 118) – l'écriture de création ?

Un atelier d'écriture inhabituellement fréquent

Ce qui a été expérimenté ici est fort simple quant à son principe : un atelier d'écriture régulier et fréquent. Si fréquent qu'il occupe un quart voire un tiers des périodes consacrées à l'enseignement du français d'une classe de lycéens de première année, soit plus de deux périodes en moyenne toutes les deux semaines. L'expérience a été menée dans une classe de lycée vaudois, à Morges, près de Lausanne, composées de dix-neuf élèves âgés de 15-16 ans ; la classe appartient à l'école de commerce qui intègre à son enseignement une formation à la pratique professionnelle. S'il est tout à fait inhabituel de consacrer autant de temps à de l'écriture créative dans l'enseignement post-obligatoire, le programme officiel le permet ; il suffit d'en surinvestir l'une de ses prescriptions, celle qui enjoint les maîtres à faire acquérir aux élèves les compétences suivantes : « Imiter, pasticher, imaginer, illustrer, créer » en optant pour des « créations intégrées aux activités de la classe » (*Plan d'études*, p. 19).

Le reste du programme ainsi négligé manquera-t-il à la formation des élèves ? En principe pas, vu qu'en Suisse le maître de français garde la même classe durant trois ans et peut procéder à un rééquilibrage les deux années suivant cette période d'écriture intense ; en outre le maître espère – ce sera l'objet d'une autre recherche – que les ateliers d'écriture auront des effets positifs sur les autres activités concernées par l'enseignement du français (compréhension des textes, rédaction de dissertations, histoire littéraire, etc.).

Le dispositif s'étend donc sur une année scolaire, avec des séances d'écriture qui ont lieu toutes les deux semaines en principe. A chaque séance, les élèves, équipés d'un carnet d'écriture au modèle choisi par le maître, se voient proposer une nouvelle consigne d'écriture de type « amorce-consigne » (ou « embrayeur », ou « exercice à contrainte », etc.). Les propositions d'écriture présentent des contraintes qui forcent les élèves à agir de telle ou telle façon et à en exclure d'autres ; la force de ces contraintes est de les amener à explorer l'espace restreint de liberté mis en jeu par leur cadre. Dans le cadre d'une recherche plus vaste, il s'agit non seulement de constater et de nommer les implicites de ces consignes, mais aussi d'investiguer le lieu des possibles ainsi ouvert (quoique limité) : comment les élèves l'investissent-ils ? Peut-on en faire la géographie exhaustive ? Mais ce qui m'occupe ici, comme je l'ai dit, c'est l'évolution du rapport à l'écriture, évolution telle qu'on pourrait considérer que les élèves eux-mêmes en sont transformés, (d'où le titre de cet article) : pourra-t-on dire (dans une certaine mesure), que mis en posture d'« écrivains à temps partiel mais réguliers », les élèves deviennent autres que ce qu'ils étaient au départ ? La réponse, on le verra, est positive.

Ecrire vous transforme-t-il ?

En février 2012, cinq mois après la mise en place du dispositif décrit ci-dessus, soit onze textes plus tard (il y en aura dix-sept au total dans l'année, chacun occupant de deux à six périodes), le maître proposa aux élèves, une fois n'est pas coutume, de réfléchir à ce qu'ils pensaient acquérir dans leurs ateliers d'écriture en répondant par écrit à la question suivante : « Ecrire [dans le cadre de ces ateliers, avec ce type de consignes, et surtout aussi régulièrement] vous *transforme*-t-il ? » S'ensuivit un petit échange oral pour bien saisir le sens de la question : il s'agit de dire librement (librement, les élèves y sont habitués grâce à ces ateliers de création dénués de toute censure) s'ils pensent

trouver un intérêt à l'écriture littéraire en classe, si cette activité leur procure plaisir ou déplaisir, si elle leur permet de développer éventuellement de nouvelles compétences, ou un rapport au monde insoupçonné et inédit. Précisons que les élèves interrogés ici ne sont pas des littéraires. A leur entrée au gymnase, ils n'avaient lu que deux ou trois « classiques » (parmi lesquels Molière, Voltaire, Zola, Maupassant, Camus), plutôt des contemporains (notamment van Cauwelaert, Nothomb, Schmitt) et n'avaient de leur aveu jamais eu l'occasion d'écrire au collège si ce n'est quelques « rédactions » à chaque fois évaluées, dans le style de ce qui faisait au début du siècle dernier, et sans aucun apprentissage précis. Bref, ces élèves, en août 2011, étaient plutôt *mal à l'aise avec l'écrit*, qu'il s'agisse d'en lire ou d'en produire. Or, je le rappelle, l'éventuelle transformation de l'élève étudiée par cette recherche passe par celle de la construction d'un heureux rapport à l'écriture.

Une première transformation : celle du rapport à l'écriture

Les réponses des dix-neuf élèves l'attestent : s'il y a bien une chose qui a changé, c'est le rapport à l'écriture. La fréquence et la régularité des ateliers, mais aussi le genre de consignes qui ont été proposées, hérité entre autres de Célestin Freinet, d'Elisabeth Bing ou de l'Oulipo, ont donné du plaisir aux élèves, *sans exception aucune*. C'est par exemple Maxime qui écrit :

« Aujourd'hui j'aime bien écrire même quand j'ai un peu de peine avec les thèmes que le professeur nous donne. Au début du gymnase, le professeur nous a donné un carnet d'écriture pour qu'on écrive toutes les semaines. Au début, je n'aimais pas cette idée car écrire ne m'apportait que des mauvaises notes. Mais là, il n'y a pas de note, ce qui me permet d'écrire sans me forcer. Mes histoires ne voulaient pas dire grand chose avant, mais j'ai l'impression d'avoir appris à écrire. Maintenant que mes histoires sont bien, j'ai plus de plaisir. J'ai vu mon écriture évoluer au fil des textes que j'écrivais.¹ »

Relevons donc : « Aujourd'hui j'aime bien écrire » et « Maintenant [...], j'ai plus de plaisir », qui s'opposent au « je n'aimais pas cette idée » des débuts.

Idem pour David :

« Ecrire c'est simple, mais pourquoi ma plume qui écrit chaque mot, chaque lettre s'améliore-t-elle [sic] ? J'apprends à donner de l'amitié [sic] entre ma plume et ma feuille. Ma feuille oui, c'est elle qui me demande de la caresser. Plus on écrit mieux je me connais. Nos aspects sortent dans chaque lettre. Ecrire ça me décoince, ça me fait me sentir mieux. Ecrire dans un cahier ça raconte un peu nos évolutions, nos jours heureux, nos jours d'hiver, d'été. La vie quoi ! »

Le plaisir de David est évident (et inattendu : la vue d'un livre le faisait bien rire en début de semestre ; lui, s'intéresser à autre chose qu'à l'argent qu'il allait gagner grâce aux cours de gestion ? Il ne fallait pas y songer). Au détour de ses maladroites, on trouve de sensuelles caresses et un bonheur de vivre accru. On trouve surtout l'aveu d'une nouvelle amitié, une amitié si forte et si troublante qu'elle le fait non seulement mal orthographier ce mot, mais encore le placer au cœur même de cette écriture qui s'améliore, qui s'AMIÉliore, comme il l'écrit...

¹ Sauf indication contraire, et pour une meilleure lisibilité, je recopie les manuscrits des élèves en ne corrigeant que les fautes d'orthographe et de ponctuation.

Andrea, quant à elle, évoque ce nouveau et imprévu plaisir d'écrire en l'opposant au devoir que cette activité représentait pour elle jusqu'alors :

« Au début, ça ne me disait rien, je trouvais ça presque nul. Je ne le faisais jamais spontanément. En entrant au Gymnase, on a commencé à écrire presque tous les mardis matin en périodes de français. Au fil du temps, j'ai commencé à voir, comprendre, sentir, peut-être, des choses en écrivant. Pour moi maintenant, c'est une nouvelle façon d'exprimer justement des sentiments, de les ressentir. Du début du Gymnase je suis passée jusqu'à maintenant du stade de "Je m'en fous d'écrire, c'est juste un devoir dans un cours" à "Ecrire, c'est un belle façon d'inventer, créer, marquer les gens." Ces cours de français ont réussi à me faire complètement changer d'avis par rapport au fait d'écrire. C'est plus devenu un plaisir qu'un devoir. »

Enfin Jeremy va encore plus loin :

« En 9^e je n'écrivais que des rédactions pour note et jamais je n'obtenais la note suffisante. Le fait d'écrire comme ça ne me motivait pas, donc je ne m'appliquais pas. Mais depuis mon entrée au Gymnase, les cours d'écriture prennent un sens. J'écris pour écrire et pour rien d'autre. »

L'écriture, qui n'était vécue que comme l'occasion absurde d'une évaluation décevante, et qui ne méritait pas qu'on s'y appliquât, s'est chargée de sens... Et Jeremy de préciser : « Au début de l'année scolaire, je n'avais encore jamais fait de projet en rapport avec l'écriture », et de conclure par ces mots : « Peut-être que la façon dont on écrit nous change. »

En résumé, en cinq mois, pour ces élèves, on a découvert le *plaisir* d'écrire ; on a quitté le monde du *devoir*, de la tâche imposée, pour celui du *sens*, de la mise en œuvre de *projets*. Le rapport à l'écriture s'est infléchi positivement.

Une deuxième transformation : le scribe devient lettré

Alors que devient-on quand on écrit ? On devient auteur (ce que j'appellerai « lettré » par la suite pour reprendre le terme de Billouet). C'est-à-dire quelqu'un qui a un projet et trouve un sens à l'écriture, qui appartient au monde de ceux qui ont affaire avec la littérature, alors même qu'au départ on ne vivait l'écriture que comme l'usage d'un code dont l'apprentissage pénible et obligé était l'occasion de mille insuffisances et d'autant de vexations. Cette transformation est la conséquence de la transformation du rapport à l'écriture que les ateliers d'écriture créative fréquents et réguliers ont visiblement permis. Et cette transformation est une véritable révolution non seulement quant à la valeur accordée par les élèves à l'écriture, mais surtout quant à leur capacité personnelle d'écrivain, comme on le verra plus loin.

Pour bien saisir l'importance de cette transformation, il faut se souvenir que le sens du terme « écriture » est ambigu, comme le signale Billouet dans son essai *L'éducation scripturale*, (p. 17-39 en particulier), essai dans lequel on trouve un écho historique étonnant à l'opposition qui se fait jour entre écriture-devoir déplaisante d'un côté, et écriture-projet plaisante de l'autre : le terme peut aussi bien faire références aux signes qu'il faut savoir tracer, rapidement et proprement, qu'aux textes qu'il faut savoir rédiger. L'élève se sent-il *scribe* (tâcheron de l'écriture) ou *lettré* (porteur de culture) – selon les termes de Billouet ? Les résultats de l'expérience décrite dans ces lignes me laissent à penser que les élèves considèrent en milieu scolaire l'apprentissage de la rédaction de textes quels qu'ils soient de la même façon qu'il considère l'apprentissage du traçage des

lettres (ou des chiffres). Cet apprentissage est vécu comme celui d'un travail physique avant tout, donc pénible, celui de la main, du bras et de tout le corps dont la posture négligée peut accentuer encore les souffrances de la tâche.

N'oublions pas qu'une longue tradition a méprisé le travail manuel, valorisant celui des intellectuels, une tradition remontant au moins à Platon. Pensons à l'opposition que ce dernier faisait entre le monde sensible, affecté par le changement et la dégradation, et le monde intelligible, essence du premier, divin et immuable, le seul monde qui *est* véritablement, le seul valable. C'est ainsi que ni le pharaon ni le vizir n'avaient besoin de savoir écrire : la tâche était déléguée à de simples exécutants, les scribes, à qui l'on dictait textes et lois (et dont la position en tailleur laisse imaginer les pires douleurs) ; les rhéteurs de la Rome antique n'écrivaient pas davantage matériellement les discours qu'ils dictaient, tel Cicéron à Tiron (Billouet, 2010, p. 30) – je rappelle au passage que Tiron avait été esclave avant que d'être secrétaire, c'est dire ; Platon, encore lui, dans son *Phèdre*, avait assuré que « l'écriture ne pouvant affermir la mémoire et le savoir, les lettres seules – sans l'esprit – ne [pouvaient] produire que des ignorants » (*Ibid.*, p. 23-24) ; enfin l'Occident chrétien ne fit pas mieux : « La lecture de la parole de, ou inspirée par, Dieu – [y] est d'abord l'essentiel. L'écriture n'est qu'un labeur de secrétaire ou de moine copiste. » (*Ibid.*, p. 30) D'ailleurs le Christ lui-même n'ayant rien écrit, et de nombreux saints étant fort ignorants, l'apprentissage de l'écriture n'a pas semblé nécessaire au salut.

Voilà donc un scribe (qui écrit) dévalorisé et un lettré (qui n'écrit pas) encensé : « La conséquence éducative est évidente puisque si l'on vise seulement la formation d'un scribe il semble superflu qu'il doive, pour acquérir le code, connaître la littérature : inutile de leur donner Platon, Mme de la Fayette ou Hilbert. » (*Ibid.*, p. 21) Pauvre scribe ! « Il semble évident que le scribe, connaissant le code mais ignorant les textes, a vite fait de devenir un scribouillard, alors que le lettré peut inversement se dispenser de l'écriture manuscrite laborieuse, laissée au secrétaire qui prend sous la dictée les discours, les poèmes, la correspondance et les livres. » (*Id.*) Pauvres élèves aussi ! Ils se considéraient comme scribouillards en début d'année. Peut-être avaient-ils aussi trop souvent subi l'écriture comme moyen de punition composée de copies de phrases, de copies de lignes ou de copies de leçons, la torture scripturale étant admise à l'école. C'est ainsi qu'Andrea, on l'a vu, ne considérait l'écriture que comme « un devoir dans un cours ». Un devoir de scribe. C'est ainsi que Jeremy confiait : « En 9^e je n'écrivais que des rédactions pour note. » Un salaire de scribe. La création, c'est-à-dire la possibilité d'*investir psychiquement* la liberté et la visée de la vérité, semble avoir été bel et bien absente.

Rajoutons d'autres propos, par exemple ceux de Melissa, ancienne scribe :

« Au début de l'année je n'aimais pas trop écrire. Pour moi, écrire, c'était faire une rédaction pendant 2 périodes qui ensuite était notée, et on devait faire attention aux fautes d'orthographe, vérifier les mots dans le dictionnaire, etc., en gros tout ce qu'il y a de plus embêtant à faire ! Maintenant écrire c'est devenu plus agréable. [...] Car maintenant même avec un texte qui a du sens, qui donne bien, eh bien ce n'est pas les fautes d'orthographe qui vont le gâcher. Car plus tard tu pourras les corriger. »

Les questions techniques reléguées au second plan par la question du sens, l'écriture d'abord mal aimée est devenue « plus agréable ». Ecrire transforme, mais, comme le dit Elliot avec humour, « grâce à l'écriture mon pouce et mon index [ne] se sont [pas] surdéveloppés », non ; simplement, les scribes sont devenus des lettrés. Ce n'est pas seulement le rapport à l'écriture des élèves qui s'est vu modifié, mais la conscience que

les élèves ont de ce changement. « Moi qui croyais qu'il n'existait pas d'autres écritures que celles imposées », écrit Snezana, ex-scribe elle aussi, maintenant, « dès que j'ai un stylo entre les mains je me sens libre d'écrire, et c'est pour cela que je m'applique autant. [...] Je n'avais jamais goûté à cette chose ! » Parole de lettrée.

Une troisième transformation : la constitution du sujet épistémique

Rassurons-nous, devenus lettrés, les élèves ne se sont pas pour autant entourés de scribes : ils ont pu garder le contrôle des stylos et des claviers. Car, comme le rappelle Billouet (2010, p. 40 et suiv.), l'écriture peut bien entendu aussi être considérée comme une invention des plus dignes de l'humanité. Pour Jack Goody, par exemple, elle a ouvert de nouvelles perspectives à cette dernière. Il a dès lors été possible de conserver l'information mieux que la mémoire ne peut le faire, et surtout de mettre la pensée devant les yeux : « L'écriture implique un processus de réflexivité, une façon de faire rebondir ses pensées entre soi et une feuille de papier. [...] On entre dans une interaction systématique et constante avec soi-même pour une période de temps indéfinie. » (Goody, 2007, p. 213-214) Le retrait social que l'acte d'écrire implique est alors reconnu comme « condition de possibilité de la vie personnelle et même de la constitution du sujet épistémique » (Billouet, 2010, p. 41). Les textes des élèves le confirment. Souvenons-nous de David qui écrivait : « Plus on écrit, plus je me connais. » Nombreux sont les élèves qui évoquent le plaisir qu'ils ont à découvrir les capacités de leur imagination ou de leur créativité, voire de leur inspiration. Par exemple Vania : « Je ne savais pas que j'avais autant d'imagination que ça. Comme quoi l'écriture nous apprend à nous découvrir. »

Mais ces « sujets épistémiques » (pour reprendre la formule choisie par Billouet) qui se constituent ne se contentent pas de se contempler en un narcissisme somme toute fort adolescent, ils s'ouvrent au monde, partent à sa rencontre. Andrea se situe entre découverte de soi et attention portée au monde : « Au fil du temps, j'ai commencé à voir, comprendre, sentir, peut-être, des choses en écrivant. » Mais Blandine est plus claire :

« Depuis quelques mois, parfois quand je suis dans des lieux publics, dans mon jardin ou dans les trains, je me fais des phrases dans la tête et j'ai envie de les mettre sur papier. [...] Je pense qu'à force d'écrire je vois les autres avec plus de recul tout en observant autour de moi avec un regard plus détaillé. »

En résumé, le devoir de tracer des mots sur la feuille (stade du scribe) est devenu un plaisir d'auteur (stade du lettré), le rapport à l'écriture en a été modifié ; vécue comme positive et encourageant la réflexion privée parce que libérant de la tyrannie du présent (comme dirait Goody), l'écriture a permis la découverte de sa propre imagination et le développement insoupçonné de celle-ci ; elle lui a donné une liberté nouvelle, la possibilité de voir le monde « avec plus de recul » (l'expression est de Blandine), d'aiguiser son regard et son jugement. Le sujet exerce sa *vis formandi*, se reconnaît source et capacité de création, et conquiert ainsi son *autonomie*.

Quatrième transformation : le *moi* devient *je*

Ces ateliers mettent bien en jeu la construction de l'identité des élèves, on le voit. Car si désormais Amandine : « [réfléchit] à des mots accrocheurs », ou que Blandine « dans des lieux publics, dans [son] jardin ou dans les trains, [se fait] des phrases dans la tête et [a]

envie de les mettre sur papier », ce n'est pas dû au seul (nouveau) plaisir de lettré, c'est l'indice de « l'élaboration progressive d'un univers symbolique, de l'habitude, construite socialement, de se mouvoir dans un univers de significations qui n'a pas d'équivalent dans le monde des objets et de l'expérience et de lui accorder de l'importance » (Bautier, 1998, p. 12-13). Et là ce n'est plus Castoriadis qui l'affirme, mais une linguiste chercheur en éducation qui encourage l'école à favoriser les situations où les élèves ne se contentent pas seulement d'exprimer leurs émotions, mais tentent de « donner sens aux objets, aux expériences, aux situations, à [leur] propres affects » (*Ibid.*, p. 13). Les élèves passeraient alors du *moi* au *je*. L'expérience rapportée ici tend à démontrer que la grande fréquence et la régularité des ateliers d'écriture proposés, en banalisant l'écriture et l'expérimentation des usages langagiers, amènent les sujets à « construire [leur] identité quand [ils s'engagent] dans un travail d'écriture qui [les] constitue » (*Ibid.*, p. 12). La répétition de ces moments de création encourage les élèves à de plus en plus d'audaces langagières, qu'elles soient syntaxiques ou lexicales. Selon Bautier, ces audaces sont la preuve que l'écriture s'assume loin de la transcription de la réalité et permet l'entrée du sujet dans le système symbolique qui conduit à « se désintéresser de la finalité de l'acte et à se concentrer sur les moyens » (Bruner, cité par Bautier, 1998, p. 13). L'écriture de création a donc sa place à l'école, elle favorise une posture profondément formatrice, fondatrice d'identité, alors même que la mode est aux « options pragmatiques (écrire pour faire) et communicatives (écrire pour se faire comprendre) » (*Id.*), en particulier auprès des élèves de l'école de commerce.

Le pouvoir d'auto-transformation de l'écriture

Ces transformations que je viens d'énumérer pourraient paraître bien miraculeuses. Le chercheur que je suis force-t-il le trait ? Trouve-t-il dans les témoignages des élèves davantage que ce qui s'y trouve ? Je ne crois pas. Rien d'étonnant à ce que l'écriture de création pratiquée de façon fréquente et régulière amène le « scribe » à devenir un « lettré qui dit *je* » si on se rappelle ce que Dominique Bucheton (1998) avait conclu en se penchant sur les réécritures d'un même mauvais souvenir par un adolescent de 14 ans et sur la correspondance d'un jeune poilu marseillais, un fils de tonnelier qui avait quitté l'école à 12 ans. Ses analyses l'amenaient à constater *le pouvoir d'auto-développement de l'écriture* : plus le sujet écrit, plus les potentialités se libèrent. Le sujet, sans autre aide que la situation et la répétition de l'acte d'écrire, améliore ses capacités de rédaction : « Plus il a des choses difficiles, complexes, à explorer et à dire par l'écriture, [...] plus il domestique l'outil. » (Bucheton, 1998, p. 54) Certes, le jeune soldat voulait témoigner de l'enfer des tranchées, ce qui n'est pas le cas de nos élèves, mais les maîtres de français ont tout avantage à prendre en compte les conclusions de cette recherche lorsqu'ils élaborent des consignes d'écriture ; qu'ils évitent le formel et le scolaire ! Les élèves feront des progrès en même temps que s'opéreront les transformations décrites ci-dessus :

« Plus la pensée se perçoit et s'affirme comme nouvelle, singulière, audacieuse, plus elle a le sentiment de s'aventurer, plus les affects, l'excitation intellectuelle qui la génèrent sont présentes, plus l'écriture devient vivante, épouse le mouvement et la passion de la pensée, se libère du formalisme académique, s'en moque. » (*Ibid.*, p. 55)

Selon Bucheton, la transformation de l'élève en sujet écrivant se déroule en trois étapes : 1° Les premières écritures sont celles de l'émotion qui a besoin de s'exprimer ; 2° Les suivantes sont celles du besoin de partager son témoignage, notamment par peur

d'oublier ; 3° L'émotion passée, le sujet intériorise les pensées qui lui sont venues en se confrontant au monde et s'émancipe : il crée un univers, il crée des significations. (Il se « désimbrique » de son expérience personnelle dit Bautier (1998, p. 13), le *moi* devient *je*.)

Il est remarquable qu'on retrouve quelque chose qui rappelle ces trois étapes, dans le même ordre, dans plusieurs des commentaires d'élèves. Je n'en citerai qu'un, celui de Fanny, pour l'illustrer :

« Ecrire permet de me libérer de mes pensées, exprimer ce que je ressens ou m'inventer un monde nouveau. Je suis créative et j'aime innover. C'est pourquoi l'écriture me transforme en quelque sorte. L'écriture est une liberté d'expression. Ce qui a changé c'est ma vision des choses. L'écriture permet également de faire partager des sentiments comme la joie, la tristesse ou encore la colère. On écrit ce qui nous passe par les pensées et tout à coup, un univers se crée. »

Isolons l'essentiel : 1° Grâce à l'écriture, Fanny dit pouvoir *exprimer ce qu'elle ressent* ; 2° Elle peut *partager* ses sentiments ; 3° Tout à coup, *un univers se crée*. Fanny découvre son droit à se raconter, de se raconter aux autres, et, soudain, sa *vis formandi* : sous sa plume se crée un monde, un univers de signification qui est le sien et déjà celui des autres, ses lecteurs.

Conclusion : être scribe ou lettré ?

Enseigner le français et la littérature sans offrir la possibilité à ses élèves de mettre la main à la plume et d'éprouver le travail de l'écrivain semblerait bien absurde. A côté de la dissertation et de l'analyse, le texte de création littéraire paraît légitime. Ne serait-ce que pour l'amour de l'art... Mais l'expérience décrite ici incite à penser, à la suite d'autres auteurs, (même si ses conclusions restent à être confirmées par d'autres prises de données), que la pratique bien plus intensive que celle actuelle de nos écoles de l'atelier d'écriture offrirait des avantages non négligeables : celui d'assurer un meilleur rapport à l'écriture comme une meilleure image de soi (l'élève se reconnaissant lettré et pas seulement scribe), et surtout celui de « prendre du recul », de se « désimbriquer » de son expression personnelle pour devenir un être humain à part entière, celui qui s'invente en inventant le monde et ses significations. Pour soi et pour la communauté.

Références bibliographiques

- Barré-De Miniac Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 140 p.
- Barré-De Miniac Christine, 2002, « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant » [en ligne], *Eduquer*, n° 2, « Ecrire ». Disponible sur <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html> [consulté le 09/07/2012].
- Bautier Elisabeth, 1998, « *Je* ou *Moi* : apprentissage ou expression ? », *Cahiers pédagogiques*, no 363, « Lire et écrire à la première personne », p. 12-14.
- Billouet Pierre, 2010, *L'éducation scripturale. De la plume au clavier*, Paris, L'Harmattan, 264 p.

- Bucheton Dominique, 1998, « Ecrire c'est toujours dire je », *Cahiers pédagogiques*, no 363, « Lire et écrire à la première personne », p. 53-55.
- Castoriadis Cornelius, 1999, *Figures du pensable*, Paris, Seuil, 364 p.
- Caumières Philippe, 2007, *Castoriadis. Le projet d'autonomie*, Paris, Michalon, 121 p.
- École de culture générale et de commerce. Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2011-2012* [en ligne], Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Direction générale de l'enseignement postobligatoire, 2011. Disponible sur http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_ECGC.pdf
- Goody Jack, 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 267 p.
- Lejeune Philippe, 1989, « *Cher cahier...* » *Témoignages sur le journal personnel*, Paris, Gallimard, 259 p.
- Proust Marcel, 1954, *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard, 307 p.
- Toussaint Jean-Philippe, 2012, *L'urgence et la patience*, Paris, Minuit, 106 p.