

La création littéraire peut-elle être un objet d'enseignement ?
Analyse des effets de consignes d'écriture dans deux classes de lycée

Yves Renaud, HEP Vaud (Lausanne)

« La didactique de l'écriture est constamment à construire et à reconstruire, que ce soit par les recherches ou par les pratiques innovantes qui, elles aussi, ouvrent des possibles et nourrissent les recherches... » (Reuter, 1996, p. 181)

La recherche doctorale que je viens d'entreprendre en Sciences de l'éducation porte sur l'écriture créative¹ et les conditions de sa possibilité au lycée. La question à laquelle je tente de répondre est la suivante : peut-on *enseigner la création* à l'école ? Et cette question, je la pose auprès de classes de « grands » élèves, des lycéens, alors que plusieurs recherches déjà fructueuses ont porté sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture littéraire au niveau primaire (qu'on pense notamment aux travaux de Tauveron & Sève, 2005). Elle est solidaire d'une deuxième interrogation : quels effets la pratique régulière de ce type d'écriture peut-elle avoir sur les élèves ? Et d'une troisième : quel enseignement émerge, se construit de cette pratique régulière de l'écriture créative dans une classe ? Un enseignement qui va évoluer dans la dynamique des interactions entre élèves et consignes d'écriture, élèves et maître, élèves et élèves, activité d'écriture et contexte institutionnel.

Mon intention est ainsi de mettre à l'épreuve l'intérêt de la pratique de « l'écriture créative » à l'école, dans des classes de lycée. Si cet intérêt est réel, non seulement pour l'acquisition de compétences scolaires, mais pour le développement même de l'identité et de *l'humanité* des élèves, il doit être possible de le vérifier d'une part dans les consignes d'écriture même et d'autre part dans les productions des élèves répondant à ces consignes. Les résultats obtenus devraient contribuer à répondre, au moins partiellement, à la question paradoxale et importante de la possibilité *d'enseigner la création* à l'école en tenant compte du contexte culturel et social actuel et que je qualifierai de postmoderne.

¹ J'évite l'expression « écriture d'invention » qui recouvre, en France, un type de texte plus argumentatif que créatif, quand bien même il peut être narratif.

Dans la communication présente, je commencerai par montrer quelle pertinence peut avoir cette problématique d'un point de vue historique et didactique, puis je préciserai dans quel contexte épistémologique elle s'inscrit et quelle méthodologie a été retenue pour mener à bien cette recherche. Je conclurai en rappelant que les résultats obtenus devront servir à renouveler (ou à compléter) la didactique de l'écriture de création à l'école, au lycée en particulier.

La création littéraire à l'école : les allers-retours de la norme

Les jeux d'écriture inspirés de l'Oulipo et le développement des ateliers d'écriture de type Elisabeth Bing ou de type GFEN (Boniface, 1992) ont, dès la fin des années soixante, ouvert la voie à de nouvelles pratiques de rédaction à l'école. Celles-ci, s'affranchissant de la « composition française » et de son allégeance aux modèles sacralisés de la littérature, permirent aux élèves de produire facilement, rapidement, et avec plaisir, de nombreux textes. Un pari positif était pris sur les capacités humaines : « Les gens qui sont traversés par cette écriture sont capables d'aller plus loin et réfléchir mieux, et la vie, et l'acte d'écrire. » (Ducom 2002, p. 15). En « rupture totale avec 5'000 ans d'écriture dans laquelle le pouvoir d'écrire [était] confisqué » on affirme désormais qu'« écrire c'est aussi pour tout le monde » » (*Ibid.*).

Néanmoins, la jouissance de la créativité sans entrave (mais non sans contrainte) fit vite place au besoin de théorie, de fondements épistémologiques, de modalités pédagogiques et didactiques. Comment transformer les bienfaits des ateliers d'écriture en véritable enseignement ? Comment faire de la simple génération quasi automatique de textes un apprentissage progressif, conscient de ses progrès, maître de ses productions ? Comment, une fois la question de l'angoisse de la page réglée, faire suivre l'entrée en écriture d'un regard critique, d'un brin d'exigence, d'une recherche de qualité ?

La réponse s'est trouvée notamment dans la pratique de la *réécriture*. C'est Claudette Oriol-Boyer qui fonde cette notion sur le plan théorique au début des années 90 (Neumayer & Neumayer, 2008, p. 168). La notion est d'autant plus attrayante que les dispositifs qui en découlent protègent les esprits de la croyance ancienne au génie, au

don et à toute autre prédisposition magique. Le labeur et l'effort (après les joies simples de l'oulipisme) semblent gage de la qualité recherchée. On trouve dès lors cette idée dans nombre de recherches et de réflexions théoriques. Par exemple, chez Voltz (2009, p. 175), qui recommande à ceux qui sont en démarche d'écrire de « raturer. Corriger. Reprendre. Composer. Récrire en somme, autant qu'il le faut », tant qu'ils ne sont pas satisfaits, comme l'écrivain, cet « ouvrier de langue » (*Ibid.*, p. 173). Ou chez Bucheton, qui défend l'« épaissement du texte par la réécriture » dans une étude parue en 1995 (p. 285) sous le titre d'*Ecrire – réécrire : récits d'adolescents*. Ou encore chez Fabre-Cols qui publie en 2002 *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. « Ecrire, c'est un travail », peut-on lire dans tel compte-rendu de colloque (Leroy & Mourey, 2002), « et si plaisir il y a, c'est de ce travail qu'il découle. » Les promesses de Mai 68 semblent bien loin, tout comme celles de la pratique du texte libre de Célestin Freinet. Désormais c'est en *réécrivant* qu'on deviendra écrivain (ou écrivaine, selon qu'on se réclame d'Arp ou de Queneau).

Mais... tous ces discours et ces principes, toutes les machineries de contrôle et les rigoureuses procédures proposées (je pense notamment aux dispositifs de Jean Ricardou ou de Claudette Oriol-Boyer décrits par Boniface, 1992, pp. 102-110) n'engendrent-elles pas davantage de normes encore qu'au temps du maître correcteur dont le stylo rouge traquait la faute d'orthographe et l'écart de syntaxe dans les rédactions de ses élèves sommés d'admirer les modèles inatteignables de l'histoire littéraire ? Les écrivains officiels ne sont-ils pas plus que jamais restaurés dans leurs prérogatives d'icônes sacrées ? Eux seuls, peut-être, parviendraient à l'immobilité recherchée du Vrai, du Juste, du Beau. Les voilà rétablis dans leur rôle de modèles.

On se console en citant René Char : « L'impossible, nous ne l'atteignons pas, mais il nous sert de lanterne » (Leroy & Mourey, *op. cit.*).

Bonheurs et malheurs de la réécriture

Il ne s'agit pas de condamner la réécriture, loin de là, et on peut se convaincre de tous ses bienfaits dans le tableau qu'en brosse Reuter dans *Enseigner et apprendre à écrire* (1996, pp. 165-172), mais de la repenser en se demandant si cette notion n'a pas eu

pour conséquence l'oubli de la créativité à laquelle invitaient sans complexe les premiers ateliers d'écriture menés en classe. Et donc de reconsidérer les jaillissements créatifs des élèves et la valeur de ceux-ci plutôt que de ne les envisager que comme des premiers jets maladroits et avant tout perfectibles. On a eu raison de mettre en avant la notion de *processus* de l'activité rédactionnelle quand il fallait s'émanciper de la « composition française » d'avant 68, mais on ne sait toujours pas lire les productions d'élèves dans la perspective d'un enseignement artistique. On soupçonne que toute valorisation du premier jet est retour au mythe du don et de l'inspiration. Et l'on reste limité par le souci de « ce qui progresse » ou par la « gestion des erreurs » (expressions qu'on trouve par exemple chez Reuter, *ibid.*, p. 168) malgré toute l'intelligence des dix « principes d'action pour enseigner la production écrite » que récapitulent Dufays, Dolz, Garcia-Debanc & Simard dans *Didactique du français langue première* paru l'année passée (p. 275).

Reuter lui-même rend compte d'un certain nombre de difficultés qui résistent aux intérêts potentiels de la réécriture. J'en retiendrai trois qui justifient ma démarche exploratoire.

Tout d'abord, il souligne que si certains élèves peuvent vivre un dispositif de réécriture comme une aide, d'autres le vivront « comme un blocage » (Reuter, *ibid.*, p. 181). Nous voilà donc retournés au point de départ, à la situation d'avant les ateliers d'écriture ! Ensuite, Reuter signale qu'« on n'a que peu exploré la manière de concilier les modifications estimées nécessaires et le respect du *projet de l'élève* » (*Ibid.*). En ce qui concerne l'écriture de création, avouons que c'est plutôt fâcheux : une œuvre a besoin d'un auteur, pas d'un copieur... Enfin, il s'en réfère à Jacques David qui rappelle combien les modifications tenant compte de contraintes esthétiques sont difficile à théoriser (*Ibid.*, p. 180). Or poser la question de l'écriture de création à l'école, c'est poser la question de sa relation avec les positions dans le champ esthétique (et non seulement dans le champ scolaire). On ne saurait faire l'impasse sur le cas des surréalistes et leur pratique de l'écriture automatique, par exemple, (surtout que *Les champs magnétiques* d'André Breton et Philippe Soupault sont considérés comme des classiques par les collèges et les lycées) et sur toute autre démarche « en rupture avec les normes courantes de fonctionnement de l'écrit et de la communication » (*Ibid.*, p. 175). Et là, tout se complique.

Écriture et postmodernité

Enseigner l'écriture créative à l'école implique non seulement d'assumer la possibilité, si ce n'est la nécessité, de novations dans les écrits d'élèves, mais également la prise en compte de *ce qui se fait actuellement* et qui entre en conflit avec la culture institutionnalisée dont Jean Dubuffet (1968) dénonçait déjà les ravages sur la compréhension de ce qu'est la création artistique, individuelle toujours et pratiquée par tous. On imagine bien qu'apprendre aux élèves à écrire comme au XIX^e siècle n'est pas véritablement donner une chance à l'écriture créative... Il ne s'agit pas non plus d'apprendre aux élèves à « écrire contemporain », cela n'aurait tout simplement pas de sens, mais de prendre en compte leur (notre) *situation* : nous sommes *embarqués* (pour reprendre le mot de Meschonnic, 2001, p. 98) par les formes esthétiques de notre temps, et nous ne pourrions faire place à la création à l'école, nous ne saurions accueillir et évaluer les productions des élèves qu'en ayant conscience de cette évidence.

Or les critères esthétiques d'aujourd'hui sont des non-critères : ce sont ceux de la postmodernité. Sans valeur commune autre que la performance et l'efficacité (Lyotard, 1979, p. 8), nous avons plus que jamais de la difficulté à décider de la valeur d'une œuvre, et donc, si l'on place les productions d'élèves dans une perspective artistique, de la valeur de celles-ci. Car « le critère d'opérativité [étant] technologique, il n'est pas pertinent pour juger du vrai et du juste » (*Ibid.*).

Et même si l'habileté technique est au rendez-vous, comment reconnaître le geste poétique quand plus rien, ni même l'originalité n'est gage de qualité et que l'on n'est plus en mesure de distinguer ce qui est de la littérature de ce qui ne l'est pas : « Prétendre définir le concept de littérature de quelque manière, c'est courir le risque de privilégier une chapelle – un système de valeurs – au détriment des autres, et de mêler à l'analyse "objective" des contenus textuels l'imposition "subjective" d'une valeur, *nécessairement relative et contestable* » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p. 82. Souligné par moi).

Alors les didacticiens recommandent de s'attacher au concept de *littérarité*, et, pour ce faire, de s'intéresser à la manière dont l'écriture traite les stéréotypes. Ils constatent que notre époque se trouve sous le régime de l'écriture ambivalente : une écriture qui table à la fois sur l'emploi du stéréotype sans distance assurant la lisibilité du discours,

et sur un mode d'énonciation ironique dénonçant l'usure du stéréotype en cherchant à fonder un langage neuf. Et, précisément, « le terme de postmodernisme est celui qui convient le mieux pour désigner ce type d'écriture. (...) [Cette conception] paraît la plus féconde, car elle (...) paraît la plus applicable à la diversité des œuvres qui sont retenues par la postérité » (*Ibid.*, p. 84.)

Il semble logique d'en tenir compte si l'on envisage une place pour l'enseignement de l'écriture créative à l'école. Voyons comment l'art contemporain (écriture, mais aussi théâtre, danse, peinture, cinéma, etc.), bousculant les conceptions classiques du beau et du juste, peut laisser entrevoir de nouveaux horizons à la pratique de l'écriture littéraire en classe. Par exemple lorsqu'il fait l'éloge de la maladresse (donc de l'erreur !). Ainsi Macha Makeïeff, metteuse en scène et actuelle directrice du Centre national dramatique de Marseille, soutient-elle que « la maladresse est le plus beau geste qui soit » (Deschamps et Makaïeff, 2009). L'école est-elle capable de comprendre et d'intégrer ce genre de position artistique en ce qui concerne les textes de création ? Il y a bientôt trente ans, Duneton (1984, pp. 20-31) déploraient que des professeurs notent en marge des copies d'élèves : « mal dit » ou : « maladroit », alors même qu'ils auraient toléré les tournures incriminées sous la plume de leurs auteurs préférés. Que dirait-il aujourd'hui ? Certes, la langue « scolaire » parangon de la correction a sans doute perdu du terrain, mais cela ne signifie pas pour autant que l'école soit prête à admettre que le brouillon, l'erreur, l'incohérence soient des réussites.

Telle est la situation, et telle est l'une des difficultés qui ont donné lieu à ma question de recherche.

Contexte épistémologique

Cette recherche s'inscrit donc dans le courant de l'interactionisme socio-discursif de Bronckart (1996) et s'inspire du modèle psychologique des discours qu'il propose ainsi que de son modèle d'analyse de l'architecture interne des textes. Elle se base sur une observation de la pratique régulière et fréquente (fréquente par rapport aux pratiques scolaires actuelles) d'ateliers d'écriture créative au lycée. Elle vise à connaître comment elle transforme les élèves, leurs savoirs et leurs savoir-faire, et comment un enseignement s'invente et se construit à partir des productions des élèves et des

interactions avec la classe. C'est donc la dynamique créée par le dispositif d'enseignement qu'il s'agit d'observer et de décrire : si l'unité d'observation est le texte, c'est-à-dire le produit écrit dans chaque atelier, ce qui est visé est la réaction des élèves et son corollaire : la réaction-ajustement du maître, ses interventions, ce en quoi va constituer son enseignement.

Ce modèle psychologique s'inscrit lui-même dans le courant socioconstructiviste inspiré de Vygostki (*Pensée et langage*, paru à Moscou en 1934 et traduit en français en 1985), courant qui met en avant les interactions sociales dans l'apprentissage : « Dans une telle conception, ce sont à l'évidence les médiations sociales qui entraînent et organisent le développement : de manière strictement inverse à ce que proposait Piaget, c'est l'apprentissage (social) qui "cause" le développement » (Bronckart, 1995, pp. 165-166). Pour le dire autrement, « l'enfant ne se contente pas d'imiter son milieu ; il construit lui-même des connaissances sur la langue en dégagant, à partir de ses observations des discours auxquels il est exposé, certaines régularités gouvernant le maniement linguistique » (Dufays, Dolz, Garcia-Debanc & Simard, 2010, p. 220).

Nous suivons Bronckart pour lequel l'interactionisme social hérité de Vygotski est le plus adapté à la solution des problèmes didactiques. Parce que cette option est « délibérément centrée sur l'analyse du développement humain dans son cadre social, et notamment dans le cadre scolaire » ; parce qu'elle pose que « ce sont les activités collectives qui en émanent qui orientent les apprentissages des élèves » ; parce qu'elle reconnaît que « ces apprentissages sont les ingrédients constitutifs du développement lui-même » ; parce qu'enfin elle « propose des ébauches de conceptualisation des conditions d'apprentissage en situation scolaire », dont la plus connue est celle de *Zone de Développement Proche* (Bronckart, *op.cit.*, pp. 168-169 ; voir aussi Reuter, *op.cit.*, pp. 79-81).

C'est dans ce contexte épistémologique que je souhaite poser et penser la question de la possibilité et des conditions d'une écriture créative à l'école, dans des classes de lycée.

Dispositif de recherche

Le dispositif s'étend sur une quinzaine de séances, espacées de deux semaines en principe, durant une année scolaire. Le public cible comporte deux classes de vingt-cinq élèves chacune. A chaque séance, les élèves se voient proposer une nouvelle consigne d'écriture de type « amorce-consigne » (ou « embrayeur », ou « exercice à contrainte », ...). Les deux classes concernées sont composées d'élèves de 15-16 ans mais ne sont pas du même type : la première est une classe d'école de commerce avec formation à la pratique professionnelle intégrée, la seconde est une classe de lycée général (appelée en Suisse : « école de maturité »). Cette variable doit permettre une comparaison pertinente dans la situation de recherche pour dégager quelque chose de la spécificité de mon objet.

Je peux ainsi me pencher sur une quinzaine de consignes d'écriture et en analyser l'efficacité dans ce qu'elles provoquent dans les productions des élèves. En effet, les propositions d'écriture présentent des contraintes qui forcent l'élève à agir de telle ou telle façon et à en exclure d'autres ; la force de ces contraintes est de l'amener à explorer l'espace restreint de liberté mis en jeu par leur cadre. Il s'agit donc 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 l'élève l'investit-il ? Peut-on en faire la géographie exhaustive ?

L'analyse des « textes »

J'appellerai « textes » les productions des élèves², reprenant la définition de Rastier (2001, p. 21) : « Un texte est une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque. » Rastier en précise les trois conditions définitoires comme suit : le texte est attesté, c'est-à-dire qu'il n'est pas une création théorique comme l'exemple de linguistique forgé par le linguiste (principe d'objectivité) ; il est produit dans une pratique sociale déterminée, ce qui en

² Notons que le terme *production* pose la question d'un conflit possible avec celui de *création* (c'est un point que j'aurai à discuter dans mon travail).

assure la délimitation (principe écologique) ; il est fixé sur un support, condition de son étude critique et condition empirique qui rompt avec le privilège exclusif de l'écrit.³

A l'aide des outils que le sémanticien (Rastier, 2001 et 2009) fournit lors de ses réflexions sur le thème, le style, la figure, sur les stratégies de lecture et sur la construction du sens qui en résulte, il s'agira de rendre compte des phénomènes textuels des écrits réalisés par la classe lors des ateliers d'écriture.

Je compte également élaborer ma grille d'analyse sur les propositions exposées par Bronckart dans son ouvrage de 1996, *Activité langagière, textes et discours*. Il y présente une démarche en quatre phases successives (pp. 83-86). Tout d'abord une procédure d'observation (ou de lecture) qui porte sur trois ensembles d'observables : les observables d'ordre sémantique, les observables d'ordre lexico-syntaxique et les observables d'ordre para-linguistique. Chaque texte fait ensuite l'objet d'un découpage qui délimite les segments relevant d'un même type de discours. Le recours à des analyses quantitatives doit permettre de reconnaître les types de discours de ces segments et finalement réassembler ceux qui auraient été dans un premier temps différenciés ou à l'inverse distinguer ceux qui avaient été initialement considérés comme équivalents. (Pour davantage de précisions sur les analyses quantitatives, se reporter à Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985.)

Finalement trois niveaux de l'activité textuelle tels que les définit Bronckart sont engagés : l'infrastructure (combinatoire des types de discours, des séquences, etc.), les mécanismes de textualisation (connexion, cohésion nominale et cohésion verbale), les mécanismes de prise en charge énonciative (voix et modalisations). A cette analyse des propriétés internes des textes, il faut ajouter l'examen de leurs conditions externes. Ces conditions sont celles de la situation d'action de l' « agent producteur », c'est-à-dire « les représentations disponibles en cet agent à propos du contexte physique et socio-subjectif de son agir, » de ses « capacités propres » et du « contenu référentiel mobilisé » (Bronckart, *op. cit.*, p. 336). Ce sont aussi celles de la pré-existence, dans l'intertexte de la formation sociale en laquelle l'agent s'insère, de multiples genres de textes (*Ibid.*).

³ Pour ma part, je ne pense pas m'écarter de ce dernier ; mais s'il est prévu que brouillons et éventuelles réécritures figurent dans un carnet personnel dont le modèle est imposé par le maître, il est également prévu d'avoir recours à d'autres supports, notamment électroniques, par exemple lors d'échanges de courriels.

L'articulation des approches externes et internes mettra-t-elle en évidence, malgré la détermination des représentations sociales relatives à l'activité langagière, les marges de décision et de liberté des agents producteurs ? Trouvera-t-on dans ces marges de quoi définir les possibilités de la *création* au cœur des ateliers d'écriture tels qu'on pourrait les mener au lycée ?

Théodore de Banville (1872) disait à propos du sonnet, forme contraignante par excellence et pourtant adulée de la poésie : « Un sonnet doit ressembler à une comédie bien faite, en ceci que chaque mot des quatrains doit faire deviner - dans une certaine mesure - le trait final, et que cependant ce trait final doit surprendre le lecteur - non par la pensée qu'il exprime et que le lecteur a devinée -, mais par la beauté, la hardiesse et le bonheur de l'expression. » Les propositions d'écriture se révéleront-elle programmatiques de comédies bien faites, faisant deviner les textes engendrés et cependant laissant ces textes surprendre le lecteur, non par le jeu de la contrainte proposée et que les lecteurs ont décelée, mais par l'inventivité qui s'est déployée au cœur de sa mise en œuvre ?

Retour à la question didactique

Si cette inventivité, cette liberté, est effectivement constatée, quelles propositions alors élaborer pour jeter les bases d'une didactique renouvelée de la création littéraire ? Comment dépasser à l'école l'opposition des traditions platonicienne et aristotélicienne ? La première a fait du poète un *enthousiaste*, au sens étymologique du terme ; Platon (1950, p. 63) écrit dans *l'Ion* : « Le poète en effet (...) n'est pas capable de créer jusqu'à ce qu'il soit devenu l'homme qu'habite un Dieu, qu'il ait perdu la tête, que son propre esprit ne soit plus en lui ! ». On sait que cette tradition a marqué l'histoire de l'Occident, et a permis l'émergence du concept de « génie » (Diderot le définit dans *L'Encyclopédie*) ou dans celui de « voyant » si cher à Rimbaud. Aristote (1990, p. 101), quant à lui, dans sa *Poétique*, prétend être en mesure d'indiquer « la manière dont il faut agencer les histoires si l'on souhaite que la composition soit réussie ». Or, selon le modèle psychologique de Bronckart hérité de Vygotski, la création est davantage que ce qui pourrait ressembler à de la mécanique, c'est une *dynamique*.

C'est cette dynamique qu'on retrouve dans le numéro 40 de la revue *Repères* paru en 2009, numéro intitulé *Ecrire avec, sur, de la littérature*. Perrin (de l'IUFM de Lyon) y parle de l'essai de Meschonnic intitulé *Célébration de la poésie* (2001). Pour Meschonnic l'objet à penser n'est pas la littérature mais la poésie. Ce qui serait profitable, selon Perrin, à la didactique de l'écriture littéraire qui trouve ainsi comment aborder la notion de création (grâce à l'étymon *poiesis*) avec un terme de surcroît bien ancré dans l'histoire littéraire. « Un sujet transforme le langage et le langage transforme le sujet » : « Un poème est un acte de langage qui n'a lieu qu'une fois et qui recommence sans cesse. Parce qu'il fait du sujet. (...) Il est une activité, pas un produit », écrit Meschonnic (cité par Perrin, 2009, p. 25). On retrouve donc les vues de Bronckart. Pour « enseigner la création » à l'école, faire une place à quelque chose qui par essence défie les normes, il faudra reconnaître que les textes rédigés par les élèves, comme le poème tel que Meschonnic l'envisage, sont toujours des « activités », et ne sont pas des « produits » dont le maître a déjà une idée précise lorsqu'il donne une consigne d'écriture à ses élèves. Les élèves écrivent des textes qui de par leur condition littéraire, transforment leurs auteurs. Transformant le langage, ils se voient transformés eux-mêmes et vont transformer à leur tour les lecteurs-interprètes et leur usage du langage.

J'en veux pour preuve de cette transformation le plaisir que tel ou tel lecteur ressent à faire sien ne serait-ce qu'un néologisme né de la plume de tel ou tel écrivain. Et c'est là que l'école doit prendre garde à ses manies correctives. Michel Volkovitch, traducteur, lecteur passionné et écrivain lui-même, dans *Verbier, herbier verbal* (Maurice Nadeau, 2000) se souvient de ses professeurs qui voyaient en chaque néologisme « une impureté, une faute de goût, un attentat contre la langue ». Or Volkovitch a lui-même repéré au moins un mot nouveau dans la plupart de ses lectures. Il en donne des pages et des pages en exemple (toutes plus délicieuses les unes que les autres) : cela va de la maison humide et CATARRHALEMENT mortelle du *Ferragus* de Balzac au pantalon qui BANDONÉONNE chez Gailly ou de la calculette qu'on CLAVECINE chez Echenoz... (*Ibid.*, p. 25-32.)

Le chercheur pourrait ainsi à son tour constater la présence d'écarts par rapport à la norme dans les écrits des élèves (comme justement les « néologismes », c'est-à-dire des mots « absents des dictionnaires »). S'agira-t-il d'erreurs à corriger ou d'indices de créativité, peut-être même de réussites, de « trouvailles » ? Si l'on prend en compte les réflexions ci-dessus (réflexions que je rattache au point de vue de Meschonnic), la tâche

du didacticien sera alors d'« imaginer un cadre conceptuel qui fasse leur part à l'incomplétude et à l'incertitude, et qui admette que les ratures les plus modestes peuvent signifier des investigations langagières imprévisibles, telles que les écoliers découvrent, à leur façon, que le langage est inépuisable. » C'est Claudine Fabre-Cols (citée par Perrin, *op. cit.*, p. 26) qui conclut ainsi un ouvrage de 1990 (*Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*); son étude porte sur des écrits de très jeunes enfants, et il sera intéressant de voir dans quelle mesure cette idée pourrait être appliquée à ceux de lycéens, dans un « un espace d'expérience langagière ouvert » (*Ibid.*).

Références bibliographiques

Aristote (1990) *Poétique*, 1447a, [traduction de Michel Magnin], Paris : Librairie générale française.

de Banville, T. (1872). *Petit traité sur le sonnet* [en ligne]. Consulté le 16 novembre 2011 sur http://abardel.free.fr/recueil_de_douai/venus/sonnet.htm

Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.

Bronckart, J.-P. (1995). Développement, compétences et capacités d'action des élèves. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français. Etat d'une discipline* (pp. 155-172). Paris : Nathan.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris : Delachaux & Niestlé.

Bucheton, D., *Ecriture – réécritures : récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.

Chiss, J.-L. (1995). Sciences du langage : le retour. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français. Etat d'une discipline* (pp. 81-100). Paris : Nathan.

Dubuffet, J. (1968). *Asphyxiante culture*. Paris : Jean-Jacques Pauvert.

Ducom, M. (2002). Petite histoire des ateliers d'écriture. In V. Vanier (Ed.), *Aventures d'écriture. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture* (pp. 7-18). Paris : ADAPT.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Duneton, C. (1984). *A hurler le soir au fond des collèges. L'enseignement de la langue française*. Paris : Seuil.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Leroy, A. & Mourey, J. (mars 2002). Réécrire pour écrire [version électronique]. *Les Actes de lecture*. Consulté le 12 novembre 2011 dans [http://www.lecture.org/revues livres/actes lectures/AL/AL77/page24.PDF](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL77/page24.PDF)

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.

Makeïeff, M. & Deschamps, J. (2009). *Eloge de la maladresse, pratique obstinée du détour*. [conférence donnée le 16 avril 2009 à la Cinémathèque française, en ligne]. Consulté le 13 novembre 2011 dans http://www.canal-u.tv/producteurs/cinematheque_francaise/dossier_programmes/jacques_tati/eloge_de_la_maladresse_pratique_obstinee_du_detour_macha_makeieff_et_jerome_deschamps

Meschonnic, H. (2001). *Célébration de la poésie*. Lagrasse: Verdier.

Neumayer, M. & Neumayer, O. (2003). *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Oriol-Boyer, C. (2002). Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative. In V. Vanier (Ed.), *Aventures d'écriture. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture* (pp. 19-29). Paris : ADAPT.

Perrin, D., (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. In C. Doquet-Lacoste, O. Lumbroso & C. Tauveron (Ed.), *Ecrire avec, sur, de la littérature* (Repères N° 40, pp. 9-36). Lyon : INRP.

Platon (1950). Ion, 534b, [traduction de Léon Robin], in *Œuvres complètes I*, Paris : Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade).

Quet, F. (2008). Rédiger, s'exprimer, produire. Ecrire à l'école primaire dans les années 1990 [version électronique]. *Recherches & Travaux*. Consulté le 4 novembre 2011 dans <http://recherchestravaux.revues.org/index330.html>

Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

Rastier, F. (2009). *Sémantique interprétative*. Paris : PUF.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Voltz, N. (2009). Une conclusion qui est un commencement... In A. Guiguet, A. Roche & N. Voltz, *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire* (pp. 173-175). Paris : Armand Colin.