

L'écriture créative dans les classes du troisième degré de l'enseignement secondaire

Etat des lieux et propositions didactiques

Mémoire réalisé par
Alice Ippersiel

Promoteur
Jean-Louis Dufays

Année académique 2016 - 2017
Master en langues et littératures françaises et romanes à finalité didactique

Nous tenons à adresser nos plus sincères remerciements aux personnes qui ont participé, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

À notre promoteur, Monsieur Dufays, qui depuis deux ans nous accompagne, nous encourage et nous soutient. Nous tenons à le remercier pour le temps qu'il nous a consacré, ainsi que pour les conseils qu'il nous a prodigués concernant la méthodologie à adopter ou le style d'écriture. Ce mémoire n'a pas été seulement un travail scientifique, mais également une source d'apprentissages constants pour nous.

Aux vingt-deux professeurs qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires en ligne et ainsi de nous partager leur vision de l'écriture créative. Sans eux ce mémoire n'aurait pas été réalisable. Aux trois enseignantes qui ont accepté de nous rencontrer lors d'entretiens individuels et d'échanger avec nous sur leurs pratiques d'enseignement. Nous les remercions pour leurs encouragements et leur confiance.

Aux différents maîtres de stage qui nous ont soutenue et accompagnée dans notre découverte de l'enseignement et qui ont apporté leurs conseils dans l'écriture de ce mémoire.

À notre famille qui a écouté nos doutes et nos incertitudes et qui a toujours cru en nous. Plus particulièrement à notre maman qui a relu avec attention ce mémoire, mais également les nombreux mails envoyés, à notre papa qui a répondu à toutes nos questions pratiques, ainsi qu'à notre sœur, Coline, pour sa patience et son soutien dans nos moments d'incertitude.

À nos amis qui nous ont encouragée que ce soit par leur écoute ou leur présence. Plus spécifiquement à Maëlle qui, depuis l'autre côté du monde, a pris le temps de nous rassurer et de nous conseiller.

Pour finir, à toutes les personnes rencontrées lors nos humanités ou nos années d'université qui ont, de près ou de loin, influencé notre choix d'étude et sans qui cette belle aventure n'aurait pas été possible.

Table des matières

Introduction	7
Première partie : état des lieux, différents types de corpus	9
1. Discours des programmes et autres instructions officielles.....	9
1.1. Les référentiels et les programmes : généralités.....	9
1.2. Le référentiel et les programmes de l'enseignement de transition du réseau catholique...	11
1.3. Le référentiel et les programmes de l'enseignement de qualification (technique et professionnel) du réseau catholique (nouveaux programmes)	12
1.4. Conclusion sur les instructions officielles	14
2. Typologie des exercices d'écriture créative selon Gérard Genette	15
2.1. La parodie.....	16
2.2. Le travestissement	17
2.3. Le pastiche et la charge	18
2.4. La forgerie	18
2.5. La transposition	19
3. Les manuels de français.....	22
3.1. Analyse d'un manuel consacré l'écriture créative : Petite fabrique de littérature, Duchesne et Legay	22
3.2. Analyse de manuels destinés l'enseignement de transition : « Parcours & références », Récit & Poésies, Théâtre & Textes d'idées	23
3.3. Analyse d'un manuel destiné à l'enseignement de qualification : Français pour se qualifier 6 ^e	27
3.4. Conclusion sur les manuels	29
4. Les discours des didacticiens.....	30
4.1. Définitions.....	30
4.2. Évolution des pratiques d'écriture.....	33
5. Enjeux, objectifs et différents aspects de l'écriture créative	39
5.1. Enjeux et objectifs de l'enseignement de l'écriture.....	39
5.2. Enjeux et objectifs de l'enseignement de l'écriture créative	40

5.3.	Conclusion sur les enjeux et les objectifs de l'enseignement de l'écriture créative.....	43
6.	Limites et difficultés.....	46
6.1.	Les difficultés liées à l'enseignement de l'écriture	46
6.2.	Les difficultés liées à l'enseignement de l'écriture créative.....	47
	Deuxième partie : recherche à visée herméneutique	53
1.	Cadrage méthodologique.....	53
1.1.	Le cadre de travail et objectifs.....	53
1.2.	La méthode appliquée.....	54
2.	Analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire.....	56
2.1.	Une définition commune ou des conceptions spécifiques à chacun ?	56
2.2.	Hors des compétences, mais au centre d'une UAA.....	58
2.3.	Les manuels comme source d'inspiration ?	59
2.4.	Des manières d'enseigner plurielles	60
2.5.	Des objectifs et des difficultés diverses.....	62
3.	Analyse des données recueillies par les entretiens individuels	66
3.1.	Un lien compliqué avec les programmes.....	66
3.2.	Une manière d'enseigner qui dépend de la conception de chacun	67
3.3.	Une difficulté surmontable	69
3.4.	Des exercices similaires pour les filières.....	70
4.	Bilan de la recherche	72
	Troisième partie : proposition didactique.....	73
1.	Énoncé de la séquence.....	73
1.1.	Enjeux et objectifs	73
1.2.	Manuels utilisés	73
1.3.	Lien avec les programmes et les référentiels.....	74
2.	Scénario de la séquence.....	75
2.1.	Introduction	75
2.2.	Présentation schématique	76

2.3. Scénario détaillé	77
3. Propositions supplémentaires	85
4. Conclusion.....	86
Conclusion.....	87
Bibliographie	91
Annexes.....	95
Annexe 1 : Questionnaire soumis aux enseignants	95
Annexe 2 : Tableau synthétique des réponses données par les enseignants.....	97
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux entretiens individuels.....	102
Annexe 4 : Réponses données aux questions ouvertes.....	103
Annexe 5 : Aide des manuels dans la construction des exercices d'écriture créative	111
Annexe 6 : Manière dont sont réalisés les exercices d'écriture créative dans les classes	111
Annexe 7 : Lieu de réalisation des exercices d'écriture créative	111
Annexe 8 : Manière dont l'écriture créative est insérée dans les cours de français.	112
Annexe 9 : Les objectifs de l'enseignement de l'écriture créative.....	112
Annexe 10 : Les difficultés rencontrées par les enseignants	112
Annexe 11 : Retranscription des entretiens réalisés auprès de trois enseignantes	113
Annexe 12 : Document remis aux élèves (et correctif)	131

Introduction

L'écriture créative évoque pour beaucoup les notions d'invention, de création et d'imagination, nécessaires à l'épanouissement personnel, à la découverte de soi et la construction individuelle. Pourtant, si certains de ces écrits sont pratiqués depuis longtemps, d'autres, souvent intimes, ont mis du temps à trouver leur place au sein de notre système scolaire.

Il est certain que l'écriture est l'un des apprentissages essentiels de l'enseignement secondaire. En effet, cette compétence est nécessaire dans diverses situations de communication dans le cadre scolaire ainsi que dans la vie quotidienne. La maîtrise de l'écrit permet de s'inscrire, d'évoluer et de trouver sa place dans notre société. C'est pourquoi tout au long de leur parcours scolaire, les élèves apprennent, par des activités souvent structurées, à produire des textes fonctionnels. Or, à côté de ces types d'écrits, depuis les années 1960, la didactique de l'écriture a aussi développé divers projets dont le but est de susciter la créativité et l'imagination chez chacun des apprenants. Que ce soit sous le nom d'« écriture créative », d'« écriture d'invention » ou d'« ateliers d'écriture », cet enseignement a trouvé une place au sein de notre société, mais aussi de notre système scolaire.

Dès lors, nous sommes en droit de nous questionner sur la place qu'occupe l'écriture créative au sein de l'enseignement secondaire, mais aussi sur la manière dont elle est pratiquée quotidiennement par les professeurs dans les classes de français. Précisons néanmoins que, si ce type d'activités est présent depuis l'enseignement fondamental jusqu'à la fin des humanités, dans ce travail, nous allons limiter nos observations au troisième degré de l'enseignement secondaire.

Dans la première partie de notre mémoire, nous proposerons un état de lieux de l'écriture créative à ce niveau d'enseignement en commençant par décrire la façon dont celle-ci est prescrite dans les programmes et les autres instructions officielles. Pour ce faire, nous nous référerons aux référentiels et aux programmes de l'enseignement de transition, mais aussi de qualification (technique et professionnel) du réseau catholique. Ensuite, nous présenterons une typologie des différents types d'écriture créative en nous basant sur l'ouvrage *Palimpsestes*¹ écrit par Gérard Genette. Nous nous rapporterons à cette typologie dans l'analyse que nous réaliserons par après des manuels de français. En l'occurrence, nous observerons la place qu'occupe ce type d'écrits dans un manuel qui lui est totalement

¹ GENETTE, G., *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Edition du Seuil, 1982 (Poétique).

consacré, mais aussi dans des manuels généraux destinés à l'enseignement de transition et de qualification. Nous poursuivrons en observant les discours des didacticiens qui portent sur les définitions de l'écriture créative et sur l'évolution de la manière dont elle a été pratiquée. Pour continuer, nous aborderons les enjeux et les objectifs liés à l'apprentissage de l'écriture en général et plus précisément des écrits créatifs. Nous finirons en tentant de donner des réponses aux questions des limites et des difficultés rencontrées par les enseignements dans la mise en pratique de ces activités d'écriture.

Notre seconde partie, qui se basera sur les informations présentées dans la première, aura pour objet une recherche descriptive et interprétative à visée herméneutique. La question de recherche qui fondera cette étude est la suivante : de quelle manière l'écriture créative est-elle travaillée par les professeurs de français du 3^e degré de l'enseignement secondaire ? À partir de cette question, nous essayerons de comprendre la façon dont ce type d'écrits est mis en place au sein des classes de français. Nous tenterons de dégager les points communs et les différences entre ce que font concrètement les enseignants et ce qui est prescrit par les référentiels, les programmes, les manuels et les didacticiens. Nous exposerons d'abord les résultats de l'étude réalisée d'après les données recueillies par un questionnaire en ligne soumis à une vingtaine d'enseignants, puis nous préciserons la recherche à l'aide des informations que nous avons récoltées lors de trois entretiens individuels.

Pour finir, nous proposerons une séquence didactique destinée aux élèves du troisième degré de l'enseignement de transition et créée à partir des informations obtenues dans les deux premières parties de ce mémoire. L'objectif sera de présenter une séquence dans laquelle l'écriture créative est au centre de l'apprentissage. C'est pourquoi nous construirons un cours qui aura pour but de développer chez chacun des élèves des capacités de compréhension par la découverte de la notion d'« écriture créative » à l'aide d'une typologie d'exercices. Nous chercherons également à ce que les apprenants développent des capacités rédactionnelles à travers la pratique d'exercices d'écriture créative.

Première partie : état des lieux, différents types de corpus

1. Discours des programmes et autres instructions officielles

Dans cette première partie, nous présenterons des éléments factuels dans le but d'observer la place qu'occupe l'écriture de création dans les instructions officielles qui font office de référence pour l'enseignement du français en Communauté française de Belgique. Pour ce faire, nous donnerons un aperçu général de l'organisation de l'enseignement en Belgique et de son évolution. Ensuite, nous parcourrons les référentiels inter-réseaux et les programmes des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement du réseau catholique.

1.1. Les référentiels et les programmes : généralités

En Fédération Wallonie-Bruxelles, trois « réseaux » d'enseignement subventionnés par les pouvoirs publics sont présents : « le réseau de la Communauté, dirigé directement par le ou les ministre(s) de l'enseignement, le réseau des communes et provinces de l'enseignement officiel neutre subventionné (CPEONS) et le réseau libre subventionné, qui regroupe les différents pouvoirs organisateurs confessionnels et non confessionnels dont le plus important est la fédération de l'enseignement catholique »². Chaque réseau possède des programmes et des référentiels qui établissent les compétences de base à acquérir selon les filières et les degrés. Cependant, comme nous le verrons, depuis septembre 2015, un nouveau programme destiné à l'enseignement de qualification (technique et professionnel) a été mis en place. Celui-ci s'articule non plus autour des compétences, mais autour des unités d'acquis d'apprentissage (UAA).

Depuis les années 1990, des changements ont eu lieu dans l'enseignement et dans ses missions. Le concept de compétence, défini comme « une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »³, apparaît dans les programmes suite à l'arrivée du décret « Missions »⁴ en 1997. Les programmes d'études sont alors remaniés et l'utilisation de référentiels communs à tous est promue. C'est pourquoi, toujours en 1999, le Ministère de la communauté française publie de nouveaux référentiels comprenant les compétences et les savoirs requis par matière. En ce qui concerne les quatre dernières années de l'enseignement secondaire,

² SIMARD. C. e.a., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2010 (Pratiques pédagogiques), p. 25.

³ « Décret Missions », article 5, 1997, site consulté : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_024.pdf.

⁴ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997.

deux référentiels inter-réseaux de compétences « terminales » existent⁵. Le premier est destiné aux filières de transition (générale et technologique) et le second concerne les filières de qualification (technique et professionnelle). Ils sont articulés autour de quatre (macro)compétences de communication : lire, écrire, écouter, parler.

Attardons-nous sur les différents programmes existants en commençant par ceux des 2^e et 3^e degrés du secondaire qui ont été publiés par les deux grands réseaux (libre et officiel) entre 2000 et 2002 et qui se veulent fidèles aux référentiels dont ils constituent la mise en œuvre⁶. Les programmes de la Communauté décrivent les « compétences de communications » et les savoirs préconisés par les référentiels tout en y associant des « directives » et des « conseils méthodologiques ». Par la suite, des exemples de « tâches-problèmes » sont détaillés. Les programmes du réseau libre sont articulés autour de six « fiches compétences » par degré. Ces dernières sont complexes et contextualisées. Des documents distincts existent pour les 2^e et 3^e degrés, ainsi que pour les filières de transition, technique et professionnelle.

En 2016, un nouveau référentiel et un nouveau programme de français, destiné à l'enseignement de qualification (technique et professionnelle) et approuvé par la commission de programmes, sera généralisé. Le programme proposé est très proche du référentiel, qu'il intègre tout en l'explicitant et en opérant des choix de progression. Ce nouveau document apparaît suite à l'émergence, dans le courant des dernières années, du concept d'acquis d'apprentissage (AA) défini dans le décret « Missions » en termes de savoirs, aptitudes et compétences⁷. Le référentiel actualisé se base sur sept unités d'acquis d'apprentissage (UAA) qui peuvent être évaluées au sein de situations d'intégration.

Cette brève présentation de la manière dont sont mis en place les référentiels et les programmes en Belgique montre les différentes sources sur lesquelles nous allons nous baser dans la suite de cette partie. Étant donné l'arrivée du nouveau programme dans l'enseignement de qualification, il nous paraît nécessaire de travailler à la fois avec ce dernier et également avec les anciens référentiels. L'objectif est d'observer la place donnée à l'écriture créative dans les instructions officielles ainsi que de soulever les différences et les similitudes qui existent entre les filières. Pour ce faire, nous consulterons le référentiel et les programmes élaborés par la Fédération de l'enseignement catholique (FÉSEC). Nous

⁵ SIMARD, C. e.a., *op. cit.*, p. 126.

⁶ *Id.*, pp.127-29.

⁷ FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 2^e et 3^e degré. Professionnel et technique de qualification*, Bruxelles, 2014, p. 5.

comparerons alors les informations recueillies avec celles qui sont présentes dans les nouveaux programmes de l'enseignement de qualification (technique et professionnel). Il sera ainsi possible d'observer deux manières différentes de faire une place à l'apprentissage de ce type d'écriture.

1.2. Le référentiel et les programmes de l'enseignement de transition du réseau catholique

Nous débuterons par l'analyse des documents qui concernent l'enseignement de transition au sein du réseau catholique c'est-à-dire le référentiel intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*⁸. Ce dernier s'articule autour de quatre (macro)compétences : lire, écrire, parler et écouter. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons aux sept compétences qui sont à travailler en ce qui concerne l'écriture⁹ : orienter son écrit en fonction de la situation de communication ; produire différents types et genres de textes ; mettre en œuvre, à cet effet, les phases du processus d'écriture ; utiliser dans l'écrit des techniques de la conviction ; associer l'écrit à d'autres supports ; développer la créativité à travers l'écrit ; réfléchir à sa propre manière d'écrire. L'écriture créative est donc abordée à travers la compétence « développer la créativité à travers l'écriture », qui a pour objectif « d'exploiter les règles et les codes ou les dépasser pour exercer l'imagination »¹⁰. Il s'agit d'une compétence à laquelle les enseignants doivent avoir sensibilisé les élèves à l'issue de la section de transition. De ce fait, cet apprentissage ne peut faire l'objet que d'une évaluation formative et non d'une évaluation certificative.

Poursuivons en analysant le programme du 2^e degré de l'enseignement secondaire de transition, *Français. 2^e degré. Humanités générales et technologiques*¹¹. Ce dernier est constitué de six fiches qui présentent les objectifs spécifiques du degré. Comme nous le verrons par la suite, dans les programmes du 3^e degré secondaire, six fiches sont également prescrites afin qu'une continuité existe entre les deux degrés. Penchons-nous sur la place qu'occupe l'écriture créative au sein de ces fiches même si elle n'y est pas clairement prescrite. Il est possible de remarquer que l'écriture créative peut être travaillée à partir de la fiche 2 : « Dans une situation-problème significative, réécrire pour un tiers ou pour soi-même

⁸ MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Référentiel - Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999.

⁹ *Id.*, pp. 10-12.

¹⁰ *Id.*, p. 12.

¹¹ FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 2^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002.

un texte source (oral, écrit ou visuel), en vue de le raccourcir, d'en rendre compte, de le développer, de l'imiter »¹². Les objets de cette fiche sont « raccourcir, rendre compte en prenant des notes, développer et imiter »¹³. Le programme précise que ces objets renvoient à des « réécritures » qui doivent être des textes cibles écrits par les élèves et non pas de textes provenant de diverses sources.

À présent, observerons le programme du 3^e degré de l'enseignement secondaire, *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*¹⁴. Notons qu'à nouveau, l'écriture créative n'est présente clairement dans aucune des six fiches. Cependant, plusieurs de ces dernières permettent de mettre en place cette manière d'écrire au sein d'une séquence. C'est par exemple le cas de la fiche 6, intitulée « Dans des situations-problèmes significatives, participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de la littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe »¹⁵, qui permet la mise en place d'une séquence d'écriture créative. En effet, sept apprentissages sont proposés : le fonctionnement social de la littérature, la littérature comme histoire des formes, la littérature comme production d'un auteur, la littérature comme patrimoine à transmettre, la littérature comme lieu de jeu avec les formes, la littérature comme lieu de réservoir de valeurs et d'idées, la littérature dans le champ des productions artistiques. Certains de ces apprentissages peuvent donner lieu à des activités d'écriture créative. Cependant, ce type d'écriture ne fait pas partie de manière prescriptive des objets à produire.

1.3. Le référentiel et les programmes de l'enseignement de qualification (technique et professionnel) du réseau catholique (nouveaux programmes)

Comme nous l'avons évoqué précédemment, en septembre 2016 un nouveau programme sera généralisé : *Français. 2^e et 3^e degrés. Professionnel et technique de qualification*¹⁶. Observons la place que l'écriture créative trouve dans ce dernier afin de réaliser une comparaison avec les référentiels et programmes de l'enseignement de transition.

Comme nous l'avons évoqué, le programme n'est plus articulé autour des six compétences, mais il se base sur six UAA. L'une d'entre elles met l'accent sur l'écriture

¹² *Id.*, p. 22.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002.

¹⁵ *Id.*, p. 28.

¹⁶ FÉSEC, *Français. 2^e et 3^e degré. Professionnel et technique de qualification*, *op. cit.*

créative, il s'agit de l'UAA 5 : « S'inscrire dans une œuvre culturelle »¹⁷. L'objectif poursuivi dans le cadre de cet apprentissage est de permettre l'appropriation de la culture, ainsi que de former des acteurs culturels qui expérimentent la culture par le « faire ». À travers cette UAA, c'est la création qui est mise en avant et celle-ci doit être travaillée par les élèves eux-mêmes : « l'élève est invité à intervenir dans une œuvre et à expérimenter des procédés de création. Ainsi, il s'approprie une œuvre en y inscrivant sa marque personnelle »¹⁸. Il est précisé que de nombreuses recherches montrent qu'afin de développer des compétences de lecture littéraire, il est nécessaire d'expérimenter soi-même la position de l'auteur et ainsi d'être confronté à la nécessité de faire des choix formels. Une grande liberté est laissée aux enseignants afin de mettre en place cet apprentissage sur le plan à la fois des domaines artistiques et des procédés créatifs. Les ressources prescrites sont identiques pour les deux degrés et aucune œuvre particulière n'est imposée. Les enseignants ont donc la responsabilité de travailler à l'aide de critères qu'ils choisissent eux-mêmes afin de faire progresser leurs élèves.

Trois procédés créatifs qui mènent à différents apprentissages sont proposés aux deux degrés : la recomposition, l'amplification et la transposition¹⁹. Au 2^e degré, seule la recomposition est obligatoire et au 3^e degré, ce sont l'amplification et la transposition. La recomposition est décrite dans le programme comme la fragmentation d'une œuvre pour en créer une autre à l'aide de déplacements ou de suppressions. Il s'agit d'insérer dans une œuvre les fragments d'une autre. L'amplification désigne le procédé d'écriture qui permet de combler une ellipse, de développer certains éléments, de poursuivre une œuvre (narrative ou poétique) ou encore d'élargir le champ d'une image. La transposition consiste à transformer, de manière parodique ou non, une œuvre culturelle en langage écrit, sonore, iconique, 3D, théâtral ou multimédia. Lors de l'exécution d'un exercice de recomposition, il est demandé aux élèves de porter une attention particulière à la cohérence interne de leur production puisqu'ils doivent créer une nouvelle œuvre ayant sa propre cohérence. Durant des exercices d'amplification et de transposition, les élèves doivent être attentifs à la fois à la cohérence interne, et à la cohérence avec l'œuvre source puisqu'il ne doit pas y avoir de contradiction entre les deux productions. En effet, dans l'amplification, une grande partie de l'œuvre source est présente dans la production nouvelle qui doit s'y insérer et dans la transposition, l'œuvre source doit être reconnaissable. Certaines des modalités auxquelles recourent ces différents procédés sont déjà anciennes, comme celles qui consistent à poursuivre une œuvre narrative,

¹⁷ *Id.*, p. 96.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Id.*, pp. 69-75.

combler une ellipse, parodier... D'autres semblent être plus novatrices, comme le fait de transposer un récit en objet symbolique, d'élargir le champ d'une image... De plus, le numérique est pris en compte dans les programmes, ce qui facilite la réalisation d'exercices de transposition.

1.4. Conclusion sur les instructions officielles

Après ce descriptif des différents référentiels et programmes, notons d'abord que l'écriture créative est une des compétences d'écriture prescrite par le référentiel de l'enseignement de transition. Elle n'y a cependant pas une place manifeste puisque cette matière ne peut pas être certifiée et qu'aucune description précise de ce type d'écriture n'est donnée. En ce qui concerne les programmes destinés à chacun des deux derniers degrés de l'enseignement de transition, aucune des fiches ne propose clairement de travailler l'écriture créative. Il est néanmoins possible de mettre en place cette forme d'écriture à travers au moins une fiche dans chacun des programmes. Dans le nouveau programme de l'enseignement professionnel et technique, l'écriture créative reçoit une place plus importante puisqu'une UAA lui est consacrée et que différents types d'exercice d'écriture créative sont proposés afin d'encourager les enseignants à pratiquer cette activité. De plus, il est demandé de certifier les trois procédés décrits à au moins un des deux degrés.

2. Typologie des exercices d'écriture créative selon Gérard Genette

Dans son livre *Palimpsestes*²⁰, Gérard Genette explicite les différentes relations transtextuelles et propose une classification des « pratiques hypertextuelles ». Ce théoricien définit la transtextualité comme « tout ce qui met [un texte] en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes »²¹. À partir de cette définition, il détermine cinq types de relations transtextuelles²² : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'architextualité et l'hypertexte.

L'intertextualité est la relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes. Il peut s'agir de la citation, du plagiat ou de l'allusion. La paratextualité renvoie à la relation que le texte entretient avec son paratexte. Nous pouvons citer comme exemples les titres, les sous-titres, les intertitres, les préfaces, les postfaces, les avertissements, les avant-propos, etc. La relation qui unit un texte à un autre est qualifiée de métatextualité. Il s'agit d'un commentaire qui ne doit pas nécessairement convoquer le texte sur lequel il se base. À ces relations s'ajoute l'architextualité, plus abstraite et plus implicite. Il s'agit de la relation muette qui s'articule entre un texte et une mention paratextuelle (titulaire comme dans *Poésies*, *Essais*, *Le roman de la rose* ou infratitulaire comme l'indication *Roman*, *Récit*, *Poèmes*, etc.). Cette dernière est de pure apparence taxinomique. Si elle est muette, cela peut être dans le but de souligner une évidence, ou au contraire pour récuser ou éluder toute apparence. Pour finir, le dernier type de transtextualité décrit est l'hypertextualité. Celle-ci est définie comme « toutes relations unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire »²³.

Genette s'attarde sur cette dernière relation pour l'explicitier davantage. L'appellation « hypertexte » lui sert à désigner « tout texte dérivé d'un autre texte qui lui préexiste au terme d'une transformation »²⁴. Afin de proposer un classement des différentes pratiques hypertextuelles, l'auteur présente deux types d'opérations qui sont la transformation et l'imitation. La première est une transformation simple et directe c'est-à-dire que l'action d'un texte est reprise dans un autre, mais le lieu et l'époque varient. Il s'agit de dire la même chose autrement. L'imitation consiste en une transformation complexe et indirecte. Un texte reprend

²⁰ GENETTE, G., *op. cit.*

²¹ *Id.*, p. 7.

²² *Id.*, pp. 8-11.

²³ *Id.*, p. 11.

²⁴ *Id.*, p. 14.

le type formel et générique d'un autre, mais pas son histoire principale, il dit autre chose semblablement.

Il propose ensuite une catégorisation qui se base sur deux critères : la relation et les régimes. La relation correspond aux deux opérations que nous avons évoquées ci-dessus, c'est-à-dire à la transformation et à l'imitation. Les régimes sont au nombre de trois, le ludique, le satirique et le sérieux. Le régime ludique regroupe les pratiques qui visent « un pur amusement ou exercice distractif, sans intention agressive ou moqueuse »²⁵. Cette classification est structurale puisque les séparations et les rapprochements entre les genres se font selon le critère du type de relation (transformation ou imitation) qui s'établit entre l'hypertexte et son hypotexte. Genette présente un tableau dans lequel se trouvent six pratiques hypertextuelles qui sont la parodie, le travestissement, la transposition, le pastiche, la charge et la forgerie²⁶. Nous allons examiner ces six pratiques et décrire de manière plus approfondie l'une d'elles, la transposition, dont la diversité des procédés nous intéresse.

Tableau général des pratiques hypertextuelles

Régimes	Régime ludique	Régime satirique	Régime sérieux
Transformation	Parodie	Travestissement	Transposition
Imitation	Pastiche	Charge	Forgerie

2.1. La parodie

Commençons par expliciter ce que Genette définit comme la parodie²⁷. Ce mot fait souvent l'objet d'une confusion parce qu'il peut désigner à la fois la déformation ludique, la transposition burlesque et l'imitation satirique d'un style. Cette confusion vient de la convergence fonctionnelle de ces trois opérations. De fait, toutes trois ont pour effet d'être comiques généralement aux dépens du texte ou du style « parodié ». La parodie stricte s'applique à un objet qu'elle détourne et rabaisse, le travestissement dégrade le contenu du texte initial par un système de transpositions stylistiques et thématiques dévalorisant, le pastiche satirique détourne la manière du texte par un procédé d'exagérations et de grossissement stylistique. Cependant, comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, au niveau structurel, une différence apparaît puisque la parodie et le travestissement procèdent par transformation du texte, alors que le pastiche satirique le fait par imitation de style. Dans

²⁵ *Id.*, p. 36.

²⁶ *Id.*, p. 37.

²⁷ *Id.*, p. 33.

son ouvrage, Genette considère la parodie comme un « détournement de texte à la transformation minimale »²⁸. Nous pouvons donner les exemples des titres (*À la recherche de Marcel Proust*, *Le parti pris des mots*), des productions journalistiques (*les Dieux du stade* peuvent devenir *les Adieux du stade*), des proverbes ou des formules publicitaires qui sont reconnaissables et dont les caractéristiques sont connues. Il est facile de jouer avec ces énoncés brefs et notoires. L'auteur place aussi la pratique oulipienne²⁹ dans cette pratique hypertextuelle³⁰. Cependant, seul un aspect des opérations réalisées par les auteurs est pris en compte, il s'agit de la transformation ludique dans le jeu du hasard. Genette cite différentes opérations réalisées par les membres de l'OuLiPo. Il fait un simple recensement, sans prétendre les lister toutes, mais en donne un aperçu. Il cite par exemple la transformation lipogrammatique, la transformation homophonique, la translation lexicale, l'appellation « translation lexicale » qui regroupe toutes opérations machinales d'effets semblables, etc.

2.2. Le travestissement

La pratique hypertextuelle que nous allons observer à présent est celle que Genette nomme le travestissement³¹. C'est une transformation stylistique à fonction dégradante que l'on trouve dans le régime satirique. Cette pratique consiste à « transformer un texte noble en imitant pour ce faire le style d'un autre texte, plus diffus, qui est le discours vulgaire »³². L'auteur présente le travestissement burlesque comme genre, au sens le plus étroit du terme, dans ses limites historiques (1633-1657) et dans son champ d'exercices. Cette pratique est aussi, et systématiquement, l'une des formes possibles du travestissement en général, dont le principe est indéfiniment renouvelable. Il s'agit de la réécriture d'un récit noble duquel l'action est conservée, mais en lui imposant un autre style. L'effet cherché est la familiarisation puisqu'un texte rédigé dans une langue d'origine lointaine est réécrit dans un langage plus proche. Le travestissement reste momentané, transitoire et il doit sans cesse être réactualisé. Aux XVIII^e et XIX^e siècles, ce genre délaisse les œuvres épiques, pour se tourner vers celles qui sont qualifiées de sérieuses.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Ouvroir de Littérature Potentielle (Oulipo), fondé en novembre 1960 par Raymond Queneau et François Le Lionnais.

³⁰ GENETTE. G., *op. cit.*, p. 49.

³¹ *Id.*, pp. 63-80.

³² *Id.*, p. 39.

2.3. Le pastiche et la charge

Dans la suite de son ouvrage, Genette présente le pastiche et la charge³³. Ce sont deux pratiques hypertextuelles qui connaissent une imitation, mais le pastiche appartient au régime ludique, alors que la charge fait partie du régime sérieux. À la différence de la parodie, dont la fonction est de détourner un texte et qui donc se doit de le respecter au plus près, le pastiche a pour but d'imiter le texte en régime ludique, il n'y a ni citation brute ni emprunt dans cette pratique. Genette décrit le travestissement comme un exercice de version et le pastiche comme un exercice de thème qui «consisterait idéalement à prendre un texte écrit en style familier pour le traduire dans un style “étranger”»³⁴. Au contraire du parodiste et du travestisseur qui transforment un texte selon une contrainte formelle ou une intention sémantique, le pasticheur se saisit uniquement du style et des motifs. Dans le cas du pastiche, l'imitation n'est pas une simple reproduction, mais la production d'un texte nouveau dans le même style. Il s'agit donc d'une imitation en régime ludique dont la fonction dominante est le pur divertissement. La charge, quant à elle, est une imitation en régime satirique dont l'effet souhaité est la dérision.

2.4. La forgerie

La forgerie est «une imitation en régime sérieux dont la fonction dominante est la poursuite ou l'extension d'un accomplissement littéraire préexistant»³⁵. Genette distingue la continuation, qui consiste à finir le texte qu'un auteur n'aurait pas terminé, de la suite, qui exploite le succès d'une œuvre complète en lui apportant de nouvelles péripéties³⁶. Dans ce dernier cas, on n'a pas affaire à un achèvement du texte, mais à sa prolongation. Cependant, cette distinction théorique se brouille souvent dans les faits puisque, pour terminer, il faut commencer par continuer et qu'à force de développer le texte, il finit par être achevé. La continuation n'est pas une imitation comme les autres puisque toute charge satirique en est proscrite, que l'imitation doit être d'un sérieux absolu et que l'hypertexte doit rester dans le prolongement de l'hypotexte. L'auteur de l'hypertexte doit alors nous conduire à une conclusion congruente tout en veillant à la continuité de certaines données. La continuation n'a pas toujours pour fonction de terminer un ouvrage laissé en suspens par son auteur. Il est possible de juger qu'un texte, pourtant considéré comme fini par son auteur, nécessite une prolongation et un achèvement. La suite, à la différence de la continuation, ne poursuit pas

³³ *Id.*, pp. 181-175.

³⁴ *Id.*, p. 88.

³⁵ *Id.*, p. 92.

³⁶ *Id.*, p. 182.

une œuvre afin de la mener à sa fin, mais pour la relancer au-delà de ce qui était considéré comme son terme.

2.5. La transposition

Intéressons-nous à présent à ce que Genette nomme la transposition. Cette transformation sérieuse est la plus importante des pratiques hypertextuelles notamment par l'amplitude et la variété des opérations qu'elle connaît³⁷. La transposition peut s'investir dans des œuvres de grande dimension. La diversité des procédés transformationnels demande une catégorisation interne qui n'était pas nécessaire pour les autres types d'hypertextes. Genette présente un inventaire de principales techniques élémentaires distinguant deux catégories : les transpositions en principe purement formelles et les transpositions ouvertement et délibérément thématiques. Toutes les transpositions modifient d'une manière ou d'une autre la signification de son hypotexte³⁸. Cependant, les transformations formelles que nous allons évoquer ci-dessous le font de manière involontaire, contrairement aux transpositions thématiques qui le font intentionnellement.

2.5.1. *Les transpositions formelles*

En ce qui concerne les transpositions formelles, la plus connue est la traduction, qui consiste à transposer un texte d'une langue à une autre³⁹. Un autre procédé fort utilisé est la versification qui met en vers de la prose. Cette opération a laissé moins de traces que son opération inverse la prosification, qui traduit en prose des vers. Une autre pratique est la transmétrisation, c'est-à-dire la transposition d'un mètre à un autre. Cette opération ne peut être assimilée à une transformation ludique puisqu'une part de sérieux s'y trouve dans la leçon technique ou esthétique que chacun peut tirer de ces manipulations. La transtylisation est une réécriture stylistique dont l'unique fonction est un changement de style. Elle accompagne toujours d'autres pratiques comme la traduction.

Un texte littéraire peut connaître deux types antithétiques de transformations : l'un consiste à l'abrégé — il s'agit de la réduction —, l'autre à l'étendre, c'est l'augmentation⁴⁰. Un texte ne peut être ni réduit ni agrandi sans subir d'autres modifications essentielles à sa textualité propre, cette transformation est donc complexe. Ces deux opérations, la réduction et l'augmentation, recourent à des procédés qui consistent à « produire à partir de lui [un texte]

³⁷ *Id.*, p. 237.

³⁸ *Id.*, p. 340.

³⁹ *Id.*, pp. 238-261.

⁴⁰ *Id.*, pp. 262-322.

un autre texte, plus bref ou plus long, qui en dérive, mais non sans *l'altérer* de diverses manières, à chaque fois spécifiques, et que l'on ne peut tenter d'ordonner, symétriquement ou à peu près, en deux ou trois types fondamentaux d'altérations réductrices et augmentatrices »⁴¹.

En ce qui concerne la réduction, il existe plusieurs procédés qu'il semble important d'évoquer. Le premier est *l'excision*, qui consiste en une suppression pure et simple. Si l'excision est massive et unique, nous parlerons d'amputation, si elle est multiple et disséminée tout au long du texte, nous utiliserons le terme d'élagage, si sa fonction est moralisante ou édifiante, c'est une expurgation. Un second procédé est *la concision*, qui consiste à « abréger un texte sans en supprimer aucune partie thématiquement significative, mais en le réécrivant dans un style plus concis, et donc en produisant à nouveaux frais un nouveau texte, qui peut à la limite ne plus conserver un seul mot du texte original »⁴². Ces deux formes, l'excision et la concision, ont en commun de travailler sur leur hypotexte tout en conservant la trame de celui-ci. Elles produisent donc une nouvelle rédaction, ou version, du texte original. Une troisième forme de réduction existe, c'est la *condensation*, « sorte de synthèse autonome et à distance opérée pour ainsi dire de mémoire sur l'ensemble du texte à réduire, dont il faut ici, à la limite, oublier chaque détail — et donc chaque phrase — pour n'en conserver à l'esprit que la signification et le mouvement d'ensemble, qui reste le seul objet du texte à réduire »⁴³. Le produit de cette réduction, c'est le condensé, l'abrégé, le résumé, le sommaire.

Tout comme la réduction, l'augmentation ne peut être qu'un simple agrandissement et connaît différents procédés. Le premier type est l'augmentation par addition massive, appelée *extension*. Le second s'effectue par une sorte de dilatation stylistique, c'est *l'expansion*, antithèse de la concision. Il s'agit de doubler ou de tripler la longueur des phrases de l'hypotexte. Genette distingue donc le terme d'extension qui est thématique, de celui d'expansion qui est stylistique, et les généralise sous l'appellation *amplification*⁴⁴. Aucune augmentation littéraire un peu conséquente ne s'en tient qu'à un des deux types, c'est pourquoi Genette parle d'amplification puisqu'il faut considérer l'extension thématique et l'expansion stylistique comme les deux voies fondamentales d'une augmentation généralisée, qui consiste soit à leur synthèse ou à leur coopération. L'auteur souligne que, contrairement à

⁴¹ *Id.*, p. 264.

⁴² *Id.*, p. 271.

⁴³ *Id.*, pp. 279-280.

⁴⁴ *Id.*, p. 306.

ce que pourraient laisser croire ces évocations distinctes, la réduction et l'amplification peuvent être utilisées ensemble⁴⁵.

Le dernier type de transposition formelle est la *transmodalisation*, que Genette définit comme « toute espèce de modification apportée au mode de représentation caractéristique de l'hypotexte »⁴⁶. Cette transformation porte sur le mode de représentation d'une œuvre de fiction : narratif ou dramatique. Les transformations modales peuvent être de deux sortes : intermodales, le passage d'un mode à un autre, et intramodales, changement qui affecte le fonctionnement interne du mode. D'après cette double distinction, il y a quatre variétés, dont deux sont intermodales : la dramatisation et la narrativisation, et deux sont intramodales : les variations du mode narratif et celles du mode dramatique.

2.5.2. Les transpositions thématiques

Intéressons-nous maintenant aux transpositions thématiques⁴⁷. Parmi les différents procédés, le principal est la transformation sémantique qui touche à la signification même de l'hypotexte. Elle utilise comme moyen et entraîne comme conséquence deux autres pratiques transformationnelles : la transposition *diégétique* (modification de la diégèse) et la transformation *pragmatique* (modification des événements et des conduites constitutives de l'action). Genette considère la diégèse comme « l'univers où advient l'histoire »⁴⁸. La transposition diégétique entraîne inévitablement et nécessairement quelques transpositions pragmatiques. Le théoricien distingue également les transformations *homodiégétiques* et *hétérodiégétiques*, les premières conservent les personnages tout en changeant l'action et le cadre, les secondes modifient à la fois l'action, le cadre et l'identité des personnages. L'autonomie de la transformation pragmatique est plus réduite que celle de la transformation diégétique. En effet, le fait de modifier l'action d'un hypertexte apparaît comme « brutal », les auteurs qui le font ont généralement une raison. On modifie l'action d'un hypotexte parce qu'on a transposé sa diégèse ou afin de transformer son message. Les transpragmatisations sont donc souvent impliquées dans des opérations plus vastes d'ordre diégétique ou sémantique. La transformation *sémantique*, c'est-à-dire du sens du texte, s'accompagne toujours d'une intervention pragmatique, diégétique ou formelle. Genette présente encore d'autres types de transpositions thématiques, moins courantes, que nous n'aborderons pas ici puisqu'elles ne sont pas nécessaires dans ce mémoire.

⁴⁵ *Id.*, p. 314.

⁴⁶ *Id.*, p. 323.

⁴⁷ *Id.*, p. 341.

⁴⁸ *Id.*, p. 343.

3. Les manuels de français

La place que l'écriture occupe dans les instructions officielles a déjà été exposée, il nous paraît important d'observer également comment ce type d'écriture est travaillé dans les manuels de français destinés à la fois aux enseignants et aux élèves. Pour ce faire, nous consulterons quatre manuels dont la majorité est destinée au dernier degré de l'enseignement secondaire. L'un est consacré entièrement à l'écriture créative, il s'agit de *Petite fabrique de littérature* (1987)⁴⁹, les trois autres proposent quant à eux des séquences didactiques diverses. Nous travaillerons sur deux manuels destinés à l'enseignement de transition : *Récit et Poésie. Manuel. 5^e/6^e secondaire* (2003)⁵⁰ et *Théâtre et textes d'idées. Manuel. 5^e/6^e secondaire* (2003)⁵¹ et sur un qui est lui destiné à la dernière année de l'enseignement de qualification *Français pour se qualifier 6^e* (2007)⁵².

3.1. Analyse d'un manuel consacré l'écriture créative : *Petite fabrique de littérature*, Duchesne et Legay

Notons d'abord que cet ouvrage est le premier d'une série comprenant trois manuels : 1. *Petite fabrique de littérature*, 2. *Id. Lettres en folie*, 3. *Id. Les petits papiers. Ecrire des textes courts*. Édités respectivement en 1987, 1988 et 1990, ces manuels sont tous trois antérieurs à la publication des référentiels et ne cherchent donc pas à suivre les programmes présentés dans ceux-ci. Nous allons nous intéresser au premier livre de cette collection, *Petite fabrique de littérature*, qui n'est pas destiné à un public particulier puisque les rédacteurs cherchent à toucher un public divers que ce soit des élèves, des professeurs ou des personnes se trouvant hors de l'enseignement. Comme les auteurs l'expliquent au début du manuel, ils proposent uniquement des activités d'écriture créative qui permettent d'apprendre et de comprendre tout en jouant avec les textes. D'après eux, depuis la diminution de l'enseignement de la rhétorique à la fin du XIX^e siècle, des savoirs viennent à manquer puisque nous écrivons sur la littérature, mais nous n'essayons plus d'en fabriquer. Leur volonté est de « permettre le désir de savoir, le plaisir de lire et d'écrire » ainsi que de « permettre que se rétablisse, dans l'enseignement le dialogue entre la lecture et l'écriture »,

⁴⁹ DUCHESNE, A., LEGAY, T., *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 1987.

⁵⁰ BRASSEUR, F. e.a., *Récit & Poésie. Manuel. 5^e/6^e secondaire*, Bruxelles, De Boeck, 2003 (Parcours & Références).

⁵¹ CUYLEN, P. e.a., *Théâtre et textes d'idées. Manuel. 5^e/6^e secondaire*, Bruxelles, De Boeck, 2003 (Parcours & Références).

⁵² DELAMAZUEZ, C. e.a., *Français pour se qualifier 6^e*, Wavre-Wommelgem, Van In, 2007.

« écrire pour mieux lire »⁵³. L'ouvrage ne fait pas que décrire des activités et des consignes, il les met aussi en perspective, c'est-à-dire qu'il montre leur origine et leur intérêt, favorisant ainsi une réflexion à leur propos. Différents textes sont présentés qui permettent une interrogation sur la lecture et l'écriture.

L'ouvrage a été conçu comme un objet vivant qui demande à être manipulé et non comme un manuel. Il est divisé en cinq parties dont les différentes rubriques proposent des règles d'écriture qui sont reproductibles et appropriables. La première partie comporte différents exercices qui consistent à transformer un texte A en un texte A'. Il s'agit d'exercices correspondant à la relation d'hypertextualité décrite par Genette et plus précisément à ce qu'il nomme la parodie et le pastiche. Parmi ceux-ci se trouvent le plagiat, le pastiche, la parodie, l'adaptation, mais aussi différents procédés qui viennent de l'OuLiPo comme les textes homophones appelés transformation homophonique par Genette. La deuxième partie regroupe les opérations qui ont pour consigne de partir d'un texte de départ A afin d'écrire un texte B. Il s'agit de ce que Genette appelle la forgerie, des suites et des continuations de textes, ou la transformation. La troisième partie reprend les exercices dont la règle vise l'aspect matériel (signifiant) du texte à écrire comme dans les lipogrammes, les calligrammes, les exercices pour lesquels l'utilisation d'une lettre est imposée... La quatrième partie présente des exercices inverses, la règle porte sur le contenu (signifié) du texte à écrire. Des activités à propos de textes libérés ou extravagants s'y trouvent, il est demandé au scripteur de changer le sens du texte. La dernière partie est axée uniquement sur l'imaginaire pour ce faire, il est proposé aux lecteurs d'inventer des vies ou des pays qui n'existent pas.

Cette structure n'a pas été choisie au hasard puisque les activités les plus faciles se trouvent au début et que la difficulté va croissante. Les auteurs ont remarqué que lors des travaux créatifs, il est généralement demandé aux élèves d'immédiatement rédiger un texte. Or, il est plus facile de commencer à écrire en modifiant un texte préexistant, comme cela est demandé dans la première partie. L'ouvrage part donc de matériaux à transformer pour aller vers une autonomie d'écriture de plus en plus grande.

3.2. Analyse de manuels destinés l'enseignement de transition : « Parcours & références », *Récit & Poésies*, *Théâtre & Textes d'idées*

La collection « Parcours & Références » compte quatre manuels dont deux sont destinés au 2^e degré de l'enseignement secondaire de transition et deux au 3^e degré. Pour

⁵³ DUSCHESNE, A., LEGAY, T. *op. cit.*, p. 5.

chaque degré, il existe deux manuels, l'un portant sur le récit et la poésie, l'autre sur le théâtre et les textes d'idées. Dans le cadre de ce travail, nous allons nous intéresser aux ouvrages conçus pour le dernier degré de l'enseignement. Il est à noter que ces manuels, contrairement à celui que nous venons d'analyser, ne traitent pas uniquement de l'écriture créative, mais proposent des séquences didactiques. Dès lors, nous allons observer la manière dont les exercices portant sur ce l'écriture créative prennent place au sein de celles-ci. Nous commencerons par considérer l'ouvrage portant sur le récit et la poésie. Pour ce faire, nous analyserons en détail un chapitre de chacune des parties du manuel *Récits & Poésies* et ensuite un chapitre de la partie « Théâtre » du manuel *Théâtres & Textes d'idées*.

Le manuel *Récit & Poésie* est divisé en deux parties qui contiennent chacune différents chapitres : « Lire, écrire le récit... pour construire un jugement » et « Lire, écrire, dire... la poésie ». La première partie comporte sept chapitres abordant de différente manière le récit. Attardons-nous sur le premier chapitre qui s'intitule « Entrer en littérature légitimée ». Plusieurs objectifs y sont décrits, dont un est de développer « la créativité en produisant différents types et genres de textes »⁵⁴. L'écriture créative est utilisée afin de permettre aux élèves de développer différentes capacités liées à un type de texte, dans ce cas-ci, le récit. L'entrée en matière explique que plusieurs activités de structuration sont proposées aux élèves afin de faire le point sur les acquis antérieurs. À travers les différents sous-points du chapitre, les élèves ont la possibilité de consulter différents documents : des articles de journaux, des sondages, des extraits de livres, des préfaces, des parodies, des extraits de magazines littéraires. Par après, les élèves réalisent des exercices à partir de ces textes qui ont pour but de leur faire découvrir « les différentes tendances qui s'affrontent sans réponse univoque quant à la littérature et son enseignement »⁵⁵. Parmi ceux-ci, deux relèvent de l'écriture créative. Le premier prend place dans le sous-point : « Entrée en lecture par l'écriture ou la parodie de l'écriture réaliste » et consiste en l'écriture d'un fait divers à la manière de Zola. Les élèves rédigent un texte en ayant une grande liberté d'invention puisque les seules consignes à respecter sont d'ajouter des références scientifiques, de parler du sous-prolétariat et d'écrire en style indirect. Ce travail d'écriture est suivi d'un exemple de texte écrit à la manière d'Émile Zola qui peut servir de modèle. Le second consiste en ce que Genette appelle une forgerie, c'est-à-dire la poursuite d'un texte qui existe déjà. Pour cela, les élèves reçoivent un texte de Raymond Jean intitulé *Mademoiselle Bovary* et qui est lui-même une continuation de *Madame Bovary*. À leur tour, les élèves imaginent une suite au texte de R. Jean tout en restant

⁵⁴ BRASSEUR, F. e.a., *op. cit.*, p. 7.

⁵⁵ *Id.* p. 8.

attentifs aux différents critères qui sont le respect des règles de construction du récit et le fait de s'écarter du modèle original afin d'éviter le plagiat. Ce travail a pour but d'ouvrir sur une nouvelle partie de la séquence qui porte sur le plagiat et la censure et dans laquelle il n'y a plus d'exercices d'écriture créative.

Dans les chapitres qui suivent, les auteurs ne donnent pas à l'écriture créative une place centrale. Cependant, ce type d'exercice est présent de manière ponctuelle dans les ateliers de structuration. Tout au long du chapitre 2, « Défendre le patrimoine », les élèves développent une réflexion critique sur leur propre lecture. Pour ce faire, ils réalisent différentes activités qui les obligent à choisir et à utiliser différents critères d'un texte. Il leur est notamment demandé de réécrire une scène donnée de *Madame Bovary* à la manière de l'école romantique⁵⁶. Cela leur permet de découvrir un classique sans devoir répondre uniquement à des questions de compréhension. Dans la même idée, dans le chapitre 3, « Lire les textes contemporains », les auteurs proposent d'utiliser l'écriture créative comme atelier d'apprentissage de la littérature de la fin du XX^e siècle. Les élèves inventent, par exemple, un texte à partir d'une photo de groupe de leur choix⁵⁷. Ils imaginent certains aspects de la vie d'un des membres. Dans le chapitre 4, « Comprendre le cinéma contemporain et en rendre compte. Lire *Rosetta* », les auteurs ont imaginé un exercice de prolongation d'écriture créative autour du personnage de Rosetta : « écrire l'incipit de l'adaptation romanesque du film »⁵⁸. Dans le chapitre 4, « Parcourir l'histoire d'une forme », les élèves étudient le genre épistolaire à l'aide d'un extrait du livre *Les liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos. Afin de découvrir ce type de texte, ils réalisent plusieurs exercices dont l'un consiste à « imaginer la réponse de Valmont »⁵⁹. Nous observons qu'à nouveau, l'objectif principal de ce chapitre n'est pas de développer la créativité des élèves, mais de leur enseigner les notions liées aux différents courants littéraires. L'écriture créative leur permet de s'appropriier certains des concepts développés par les différents courants.

Voyons maintenant si l'écriture créative est enseignée de la même manière, c'est-à-dire soit comme objectif final soit comme atelier d'apprentissage, dans la seconde partie du manuel, qui s'intitule « Quelle poésie pour quel projet ? ». Les auteurs précisent dans l'entrée en matière que l'un des objectifs poursuivis est de développer la compétence poétique des élèves, c'est-à-dire leur capacité à lire, mais également à écrire et entendre les textes

⁵⁶ *Id.*, p. 29.

⁵⁷ *Id.*, p. 52.

⁵⁸ *Id.*, p. 77.

⁵⁹ *Id.*, p. 158.

poétiques. Les auteurs présentent trois projets dont les deux principaux, « Projets centrés sur un seul poète ou recueil » et « Projets centrés sur plusieurs auteurs ou recueils », n'ont pas l'écriture créative pour objectif final, mais accordent néanmoins une place à ce type d'exercice dans les ateliers de structuration. Le troisième projet est une liste d'activités qu'il est possible de mettre en place autour de la poésie. Parmi celles-ci, certaines visent l'écriture créative comme objectif d'apprentissage, comme « (Ré)écrire des textes poétiques selon différentes consignes et différents supports » ou « Participer à un concours d'écriture poétique »⁶⁰. Les auteurs n'exploitent pas l'écriture créative comme objectif principal dans les quatre chapitres qu'ils présentent ensuite, mais à nouveau ce type d'exercice est présent dans les ateliers de structuration. En effet, dès le début du premier chapitre, les élèves écrivent un texte qu'ils qualifieraient de poétique selon ce qu'ils ont étudié précédemment⁶¹, et l'écriture créative sert à l'acquisition d'autres savoirs, le but de l'activité étant « d'expérimenter personnellement les difficultés, mais peut-être aussi les plaisirs de l'écriture poétique, et de montrer par la pratique comment [les élèves conçoivent] le phénomène poétique »⁶². Les élèves réalisent à nouveau un exercice d'écriture appelé « Expression personnelle »⁶³ dans le chapitre 2. Ils rédigent une page où ils entrent dans une des dimensions de l'imaginaire qui leur sont proposées par des titres de recueil (qui je fus, au pays de la magie, face au verrou...).

Concentrons-nous à présent sur le manuel *Théâtre & Textes d'idées*, dont nous étudierons le chapitre « Lire une pièce pour la mettre en scène » de manière détaillée. Les auteurs y présentent une séquence envisagée comme « une opération imaginaire »⁶⁴ lors de laquelle les élèves devront faire des choix par expérimentations successives en vue de créer un espace scénographique. À cette fin, les deux premières parties présentent puis familiarisent la classe avec deux outils de réécriture que sont le « sous-texte » (chez Beckett) et la transposition (du *Tartuffe* de Molière). Pour commencer, les élèves apprennent la notion de « sous-texte ». Ils réalisent des exercices de lecture et de mise en voix, ainsi que des exercices d'écriture créative. Par exemple, ils imaginent des contextes qui pourraient donner du sens à certaines répliques. Le second point est intitulé « transposer "ici et maintenant" » et permet aux élèves de s'approprier le rôle du décor. Pour cela, ils rédigent eux-mêmes un texte dans lequel ils déplacent la scène qui leur est proposée d'une époque à une autre. Cet exercice de transposition repose sur la consigne suivante :

⁶⁰ *Id.*, p. 179.

⁶¹ *Id.*, p. 183.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Id.*, p. 255.

⁶⁴ CUYLEN, P. e.a., *op. cit.*, p. 85.

« À votre tour de transposer Tartuffe à notre époque. Choisissez l'une des deux façons de procéder suivantes : (a) transposer la pièce dans un « milieu » bien précis et cherchez ensuite les personnages correspondants ; (b) transposez d'abord les personnages et reconstruisez autour d'eux l'espace-temps »⁶⁵.

Cet exercice constitue l'aboutissement d'un premier processus d'apprentissage puisqu'il est précédé d'un exercice de découverte de la transposition qui consiste à lire une interview dans laquelle le metteur en scène Villegier explique pourquoi et comment réaliser ce type de production en 1999. De plus, l'activité est guidée par plusieurs questions qui créent du lien entre l'interview et le texte que doivent rédiger les élèves. L'exercice suivant consiste à transposer la pièce de Beckett *Escorial* déjà étudiée précédemment par les élèves. Il ne leur est pas demandé de transposer la pièce complète, mais ils doivent, pour trois des personnages, imaginer ce qu'ils seraient aujourd'hui. Le point suivant, « Organiser la constellation des personnages », propose davantage des exercices de lecture que des exercices d'écriture. Néanmoins, à quelques reprises, les élèves doivent imaginer des décors et la manière dont ceux-ci se mettent en place sur la scène. Le dernier point consiste à créer la trame de la pièce. Pour cela, des questions aident les élèves à imaginer et à construire la pièce de leur choix.

3.3. Analyse d'un manuel destiné à l'enseignement de qualification : *Français pour se qualifier 6^e*

Le manuel *Français pour se qualifier 6^e* s'accompagne d'un cahier portant le même nom destiné à être complété par les élèves. Le manuel comporte à la fois des photos, des couvertures de livres, des pochettes de CD, des graphiques, des extraits de textes... qui doivent être lus, observés, découverts, ainsi que des synthèses et des résumés de la théorie. Le cahier est composé de questions portant sur les différents documents et d'exercices à réaliser. Il y a neuf séquences présentées, dont la plupart ont pour tâche finale un exercice d'écriture.

L'une d'elles, la séquence 8, a pour tâche finale un exercice d'écriture créative⁶⁶. Pour ce faire, les élèves réalisent d'abord divers ateliers qui les amènent à apprendre ce qu'est un conte philosophique et leur donnent toutes les clés pour parvenir à en rédiger un eux-mêmes. Cette séquence vise à les rendre capables, à la fin, d'inventer un épisode de conte. L'objectif est donc de leur permettre de montrer qu'ils ont compris la matière tout en leur laissant un large champ d'imagination puisqu'il y a très peu de consignes. Avant la rédaction de l'épisode finale, ils s'exercent de manière formative. Cet exercice, que Genette qualifierait de forgerie,

⁶⁵ *Id.*, p. 95.

⁶⁶ DELAMAZURE, C. e.a., *op. cit.*, p. 175.

consiste à imaginer la suite d'un épisode de conte philosophique. En effet, le début d'un conte philosophique modernisé, *Candide au pays des Belges*, est présenté aux élèves et il leur est demandé d'en imaginer un nouvel épisode à partir du même début. La production finale consiste en l'écriture d'un épisode à partir d'une situation donnée, l'arrivée de Raoni, chef d'une tribu amazonienne, en Europe.

Quant à la grille d'évaluation de cette tâche, elle comporte six critères qui portent sur des éléments concrets. Ce n'est donc pas la créativité des élèves qui est cotée, mais davantage le respect des éléments imposés (« Les événements, objets et personnes sont-ils vus avec les yeux de Raoni ? », « Ton épisode contient-il les cinq étapes du schéma déterminé dans l'atelier 3 ? », « Cet épisode contient-il une critique drôle de notre manière de vivre [satire] ? ») et des consignes (« Ton texte est-il écrit à la troisième personne ? », « Est-il correct sur le plan linguistique [orthographe, ponctuation, syntaxe] ? », « Ton texte est-il divisé en paragraphe ? »). Même si ces critères cadrent l'exercice, les élèves gardent une liberté importante puisqu'ils ont le choix du lieu d'arrivée de Raoni, de ce qu'il va découvrir, de la manière dont il va réagir, etc. Cette séquence laisse ainsi au scripteur la possibilité d'imaginer tout en lui donnant les critères nécessaires à l'évaluation des compétences.

Observons maintenant les autres séquences du manuel, dont les tâches finales ne sont pas centrées sur l'écriture créative, afin de voir si des exercices créatifs y sont présents. La séquence 4 porte sur la poésie, et la production finale consiste en la réalisation d'un recueil de texte philosophique, ce qui à priori n'a aucun lien avec l'imagination⁶⁷. Cependant, nous remarquons que, durant les ateliers d'apprentissage, les élèves sont invités à écrire un poème à l'aide d'expressions connues et à compléter ou réécrire certains couplets de chansons. Dans ce cas-ci, l'écriture créative est utilisée dans les ateliers afin de faire acquérir aux élèves les connaissances nécessaires à la réalisation finale. De la même manière, dans la séquence 6 concernant le plaidoyer, les élèves doivent inventer une comparaison entre une personne connue et un animal ou un objet⁶⁸. Même si la tâche finale demandée est la production d'un plaidoyer, une certaine liberté d'écriture est suscitée dans les ateliers de structuration. Il semble donc que, dans ce manuel, l'écriture créative trouve sa place non seulement en tant que production finale, mais également dans les ateliers de structuration. Elle apparaît ainsi à la fois comme un objectif et comme une aide à l'apprentissage d'autres compétences.

⁶⁷ *Id.*, p. 89 sq.

⁶⁸ *Id.*, p. 145.

3.4. Conclusion sur les manuels

Après cette observation de la manière dont les auteurs des manuels scolaires intègrent l'écriture créative dans des parcours, nous notons que ce type d'écrit occupe une place secondaire au sein de la plupart des ouvrages. En effet, si certains manuels sont entièrement destinés aux exercices d'écriture créative, dans la majorité, les rédacteurs consacrent de place à ceux-ci principalement dans les exercices de structuration. Néanmoins, dans certaines séquences, l'objectif à atteindre est notamment le développement de la créativité, et la tâche finale consiste en la rédaction d'un texte inventif. Cependant, aucune des séquences n'est consacrée qu'à ce type d'écriture et n'a pour but de le développer complètement. L'objectif de développement de la créativité se trouve toujours associé à d'autres objectifs rédactionnels ou de compréhension de textes. Les auteurs des manuels scolaires utilisent l'écriture créative comme exercice permettant l'acquisition d'autres savoirs ou comme tâche finale visant à développer la créativité, mais également d'autres compétences.

4. Les discours des didacticiens

4.1. Définitions

L'objectif de ce chapitre est de donner une définition et des précisions permettant de distinguer les dénominations qui sont données à une écriture qui se base sur l'imaginaire et la créativité. Pour ce faire, nous allons d'abord chercher à distinguer les différentes appellations qui se rencontrent de manière fréquente. Nous commencerons par tenter de caractériser le mot « écriture ». Par après, l'appellation « atelier d'écriture » sera expliquée, mais cette dénomination n'englobant pas exactement ce que nous travaillons, elle ne sera pas exploitée de manière approfondie. Ensuite, nous remarquerons les différents usages faits des termes utilisés dans les instructions officielles françaises et belges, ainsi que les objectifs généraux qui les accompagnent. Pour finir, les notions « d'imaginaire » et « de créativité » seront explicitées.

Au préalable, il est nécessaire de remarquer que, selon les différents contextes, le mot « écriture » peut prendre des sens différents⁶⁹. En effet, il peut désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier, un « style » au sens large du terme. Il peut aussi désigner le phénomène social, c'est-à-dire une caractéristique culturelle de certaines sociétés qui les oppose aux sociétés orales. Pour finir, un troisième sens peut être mis en avant, le mot « écriture » désigne à la fois un processus en train de se réaliser, mais aussi le produit fini de celui-ci. D'après la définition qu'en donne le dictionnaire *Le Petit Robert*, « écrire »⁷⁰ revient à « tracer des signes d'écriture ». Or, selon Jean Ricardou, ce geste seul ne suffit pas à faire d'une personne un écrivain⁷¹. Le dictionnaire précise qu'écrire signifie aussi « mettre par écrit ». Donc, l'écrivain aurait à la fois en sa possession quelque chose à dire et la capacité de mettre cela en mots. Pourtant, dans les faits, pour écrire, il n'est pas nécessaire d'avoir quelque chose à dire. C'est en écrivant que ce qui va être dit est trouvé. De ce fait, on peut considérer que l'écriture est ce qui est à venir. L'écrivain est celui qui accepte les ratures et parvient à les retravailler comme éléments d'élaboration de sa pensée. Il nous semble important de souligner cette idée, car les ateliers d'écriture tout comme l'écriture créative ou d'invention vont chercher à mettre en place des espaces où ce travail d'élaboration peut être

⁶⁹ BARRÉ-DE MINAC, C. e.a., *Les collégiens et l'écriture : des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF, 1993, p. 29.

⁷⁰ REY, A., *Le petit Robert*, Paris, Nouvelle édition millésime, 2013, p. 818.

⁷¹ RICARDOU, J., « Pluriel d'écriture » dans *Ateliers d'écriture*, L'atelier du Texte, Grenoble, 1983 (Cedite), pp. 7-14.

fait. En effet, comme nous allons le voir, écrire n'est pas une activité facilement accessible, car elle demande à chacun d'accepter de se découvrir et de s'affirmer en tant que personne.

L'atelier d'écriture est un lieu de médiation entre le sujet et l'écriture qui permet au scripteur de sortir de la peur et de la solitude qu'il peut ressentir face à la page blanche⁷². La possibilité de s'affirmer face au groupe et donc de prendre de la distance par rapport à leurs propres écrits est offerte aux apprenants. Les ateliers d'écriture, tous différents, regroupent pourtant une série d'invariants : le groupe, l'importance des interactions, la rupture par rapport à l'école, la médiation proposée pour faire écrire, le choix de l'écriture fonctionnelle, l'accent mis sur la production et la communication de l'écrit produit, le rôle de régulation joué par le ou les animateurs. Les ateliers sont centrés sur la personne, sur l'écriture et sur le sujet écrivant et l'objectif final poursuivi est de modifier la relation à l'écriture. En effet, de nombreux spécialistes de l'écriture évoquent la difficulté fréquente du rapport à cette compétence, qui va parfois jusqu'à une « insécurité scripturale généralisée ». Cette peur viendrait du regard des autres et de leurs jugements. Elle repose sur l'idée de correction par rapport à un modèle parfait à acquérir. Yves Reuter définit l'atelier d'écriture comme « un espace-temps institutionnel dans lequel le groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qu'organise cette production, afin de développer les compétences scripturales et métascripturales de chacun des membres »⁷³. Comme le précise cette définition, les ateliers se font sous la conduite d'un « expert », ce qui n'est généralement pas le cas à l'école. Une des caractéristiques de cette activité est d'ailleurs la rupture avec le contexte scolaire puisqu'elle se pratique généralement hors d'un cadre scolaire et s'adresse souvent à des adultes. Même s'il est possible de mettre en place ces ateliers au sein d'une classe, il semble que l'appellation « atelier d'écriture » ne convienne pas exactement au type d'écriture travaillée dans ce cadre-là. Néanmoins, il faut souligner l'influence que ces ateliers ont eue et ont encore sur la pratique scolaire de l'écriture créative et les liens qui existent entre ces deux types d'activités.

L'acception choisie dans le cadre de ce travail est celle « d'écriture créative ». Il semble donc nécessaire de distinguer cette appellation de celle « d'écriture d'invention », récurrente dans les ouvrages et les articles scientifiques. Jean-Maurice Rosier offre un point de vue

⁷² LAFONT, J., « Aider le scripteur à se construire comme sujet écrivant : un enjeu pour les ateliers d'écriture » dans « L'écriture créative, des conceptions qui bougent », *Le Français d'aujourd'hui*, n°127, septembre 1999, pp. 26-32.

⁷³ REUTER, Y., « L'enseignement de l'écriture, histoire et problématique » dans « Ateliers d'écriture », *Pratiques*, n°61, mars 1989, p. 73.

permettant de distinguer « écriture créative » et « écriture d'invention »⁷⁴. Dans les programmes français, « l'écriture d'invention » apparaît en 2000 comme une notion floue qui permet tous les investissements et est très rapidement introduite au sein des programmes des lycées. De plus, elle est instaurée comme épreuve de baccalauréat puisqu'elle permet aussi d'actualiser une démarche argumentative et qu'elle a pour objectifs l'acquisition de compétences scripturales ainsi que le travail des savoirs culturels. En ce qui concerne les instructions officielles en Belgique, elles parlent plus volontiers « d'écriture créative » ayant pour but de « chercher à développer la créativité au travers de l'écriture, à exploiter les règles et les codes ou les dépasser pour exercer son imagination »⁷⁵. En théorie, « l'écriture créative » insiste sur la littérature comme jeu de règles donc nous restons dans une conception « structuralo-ludique » de la littérature. À l'opposé, « l'écriture d'invention » prétend faire l'impasse de la problématisation du fait littéraire et oublier la question de l'idéologie et des valeurs. Cependant, il semble qu'en pratique, cela ne se passe pas de cette manière puisque sous le titre « d'écriture d'invention » sont répertoriées les pratiques suivantes : pastiches, parodies, réécritures par greffe ou insertion, transformation de textes... De fait, si la définition de l'écriture d'invention dans les textes officiels reste hésitante et contradictoire, une idée est sans cesse présente⁷⁶ : celle qui oppose d'une part des pratiques d'écriture métatextuelle et d'autre part des pratiques d'écriture qui, au départ d'un texte source, permettent la création d'un second texte. Ce dernier n'est alors pas un métatexte, mais un nouveau texte réalisé à partir du premier. Pour donner une définition de cette écriture, Marie-Michèle Cauterman part de la définition, que nous avons déjà évoquée, donnée par Genette de « l'hypertextualité »⁷⁷ :

« J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire ».

L'écriture d'invention pourrait donc être définie comme une écriture « hypertextuelle », qui établit une relation entre un « hypotexte » et un « hypertexte ». Ainsi, il est possible de remarquer que la distinction qui est faite dans les programmes officiels entre l'écriture d'invention et l'écriture créative s'amenuise en pratique. Les deux appellations recouvrent

⁷⁴ ROSIER, J.-M., « Un regard périphérique sur le concept d'écriture d'invention et sa scolarisation hasardeuse » dans « Littérature et écriture d'invention », *Enjeux*, n°57, septembre 2003, pp. 178-182.

⁷⁵ *Id.* p. 179.

⁷⁶ CAUTERMAN, M.-M., « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée » dans « Écriture d'invention », *Recherches*, n°39, 2003, p. 81.

⁷⁷ *Ibid.*

donc la même idée. Nous préférons cependant celle « d'écriture créative » dans le cadre de ce travail.

À partir de ce choix d'appellation, nous allons chercher à donner une définition du terme « créative » et, ensuite, nous tenterons de mettre en évidence le lien qui existe entre cette acception et le terme « invention ». Le dictionnaire *Le Petit Robert* définit la « créativité »⁷⁸ comme le « pouvoir de création et d'invention ». Le terme « création »⁷⁹ quant à lui renvoie à l'« action de faire, d'organiser des choses qui n'existaient pas encore ». Une définition plus précise et plus axée dans l'idée d'une production écrite est donnée par Reuter, qui définit la créativité comme un ensemble de « mécanismes des pensées, d'opérations intellectuelles de productions de contenus qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de recombinaison ce qui apparaissait comme figé »⁸⁰. Dans cette optique, la créativité a un rapport avec la pensée divergente qui pose de nouvelles questions, explore différentes voies et expérimente de multiples combinaisons (par opposition à la pensée convergente). Elle a aussi à voir avec la notion de résolution de problème, qui est caractérisée par l'impossibilité d'appliquer une solution habituelle. Le terme « invention »⁸¹ reste proche de cette notion et vient d'ailleurs du mot « inventer », qui renvoie aux actions de « concevoir », de « créer », de « découvrir », d'« imaginer ». Reuter définit l'imaginaire comme « un matériau culturel, pourvu de formes d'organisation structurelles et thématiques, mis en scène de façon archétypale dans certaines catégories de discours ou de textes, structurant souterrainement ou non, consciemment ou non, productions collectives et individuelles, et que chacun actualise de manière spécifique »⁸². Il s'agirait d'un réservoir capable de fournir des images et des scénarios pour les expressions tant individuelles que collectives.

4.2. Évolution des pratiques d'écriture

Dans cette partie, l'évolution de la didactique de l'écriture, ainsi que celle des pratiques d'écriture sera décrite à l'aide des différents courants ayant eu une influence sur celle-ci. Pour commencer, nous allons voir l'importance du courant Freinet et du texte libre, ainsi que celle des ateliers d'écriture, que nous avons déjà définis. Ensuite, ce sont les

⁷⁸ REY, A., *op. cit.*, p. 580.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ REUTEUR, Y., « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture » dans « Écriture et créativité », *Pratiques*, n°89, mars 1996, pp. 16-17.

⁸¹ REY, A., *op. cit.* p. 1366.

⁸² REUTER, Y., « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », pp. 16-17.

influences de l'OuLiPo, du nouveau roman et du structuralisme, ainsi que la théorie de l'intertextualité qui seront abordées. Pour la suite, nous verrons l'évolution particulière qu'a connu l'écriture créative.

4.2.1. *Les influences*

L'influence de courant Freinet

Il est nécessaire de souligner les apports du courant pédagogique représenté par Célestin Freinet, et en particulier le rôle considérable de la pratique, chère à celui-ci, du texte libre. C'est en 1920, au sortir de la Première Guerre mondiale, que Freinet décide de revoir la pédagogie officielle. Pour lui, « l'élève doit apprendre ce qui lui est nécessaire pour mieux affronter la vie, et le maître doit seulement le guider dans son apprentissage. L'enfant ne doit plus être une machine qui apprend, mais un être qui réfléchit »⁸³. S'éloignant de la rédaction traditionnelle, Freinet invente le « texte libre » qu'on peut aujourd'hui rapprocher de l'écriture créative et qui est constitué de cinq invariants⁸⁴. Le premier tient au fait qu'il est mis en relation avec d'autres pratiques d'expression libre comme le dessin ou la musique. Ensuite, le texte libre repose sur des outils spécifiques. De plus, il est considéré comme une pratique de communication, il n'est pas utilisé prioritairement comme un moyen d'apprentissage de la langue et suppose une absence de notation. Enfin, cette activité est une pratique scripturale parmi d'autres au sein de la classe, et elle vise à valoriser l'écoute et le respect de l'enfant scripteur, ainsi que le rôle du groupe. La personne et son rapport actif à l'écriture y sont mis en avant. L'écriture devient ainsi accessible à tous puisque la division existant entre les œuvres d'auteurs et les devoirs d'écriture réalisés pour être corrigés est ici rompue, le texte libre étant destiné à être lu devant la classe.

L'influence des ateliers d'écriture

D'abord en 1968 et ensuite en 1969, deux expériences d'écriture vont avoir lieu en France qui sont fondatrices des ateliers d'écriture⁸⁵. La première est le cours de création poétique d'Anne Rocher et la seconde est l'atelier d'Elisabeth Bing. Ces deux expériences vont avoir pour conséquence la naissance des ateliers d'écriture, dont l'idée principale est de partir du désir d'écrire. À l'époque, ces pratiques d'écriture sont complètement opposées à ce

⁸³ LAFONT-TERRANOVA, J., *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009, pp. 25.

⁸⁴ REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, France, ESF, 2002 (Didactique du français), pp. 23-24.

⁸⁵ LAFONT-TERRANOVA, J., *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, pp. 12-13.

qui se fait majoritairement dans les écoles. Dans les années 1980 apparaissent les ateliers d'écriture tels que nous les avons définis précédemment⁸⁶. D'abord institutionnalisée, cette pratique s'exporte très vite hors des classes, en formation d'adultes. Ce courant protéiforme a eu des apports importants dans l'enseignement de l'écriture, d'abord par l'intégration de la dimension psychologique et l'attention portée à la fois au texte et au dispositif de travail, mais surtout par l'introduction des notions de « règle », de « durée » et de « réécriture ». Au début des années 1990, l'histoire de ces ateliers commence à intéresser les universitaires et les chercheurs.

L'influence de l'OULIPO

L'OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle) est un groupe fondé en 1960 par un cercle d'amis peintres, écrivains ou mathématiciens réunis autour de principes communs⁸⁷: « la volonté d'importer dans la création littéraire des concepts, des méthodes, des idées mathématiques ou scientifiques », le désir d'aborder « la littérature comme une science exacte », la promotion de « l'anti-hasard » et du « conscient ». Ce groupe étudie les contraintes et les structures qui sous-tendent les œuvres littéraires existantes et cherche à en inventer de nouvelles. Une fois ces contraintes mises en évidence, de nouveaux textes sont produits, à partir desquels de nouvelles contraintes peuvent être trouvées. En plaçant l'accent sur cette probabilité de produire des textes à partir de contraintes et sur le fait de présenter « l'écriture comme un jeu de construction », l'OuLiPo a contribué à « placer l'écriture du côté du faire »⁸⁸. Comme nous l'avons vu dans la typologie proposée par Genette, les exercices d'écriture provenant de l'OuLiPo ou inspiré de ce qui a été réalisé par le groupe ont toujours une place dans l'enseignement de l'écriture.

L'influence du nouveau roman et du structuralisme

Le Nouveau Roman est un mouvement qui apparaît dans le courant des années 1950-1970 et qui remet en cause la conception traditionnelle du personnage et de l'intrigue héritée du XIX^e siècle⁸⁹. Afin d'y parvenir, les auteurs doivent explorer de nouveaux modes narratifs. Suite aux différents travaux qu'ils ont menés dans les années 1960 et 1970, certains des « nouveaux romanciers » prennent conscience de la nécessité d'une écriture conçue comme expérience radicale du langage. Les théoriciens du nouveau roman placent l'écriture du côté

⁸⁶ REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, pp. 34-38.

⁸⁷ *Id.*, p. 27-30.

⁸⁸ *Id.*, p. 30.

⁸⁹ *Ibid.*

du « faire », plutôt que du côté du « dire ». Par la revalorisation qu'il a faite du travail d'écriture, le Nouveau Roman a beaucoup contribué à faire évoluer la représentation héritée du romantisme, selon laquelle l'écrivain doit être inspiré et faire passer un message.

Quant au structuralisme, il s'agit d'une méthodologie développée en sciences humaines pendant toute une partie du XX^e siècle. L'analyse structurale est « une analyse de système, c'est-à-dire une théorie permettant de rendre compte de l'interdépendance des éléments d'un objet conçu comme une totalité »⁹⁰ et elle a mis en avant la notion de « bricolage ».

La théorie de l'intertextualité

En 1968-1969, le concept « d'intertextualité » apparaît officiellement dans le vocabulaire critique de l'avant-garde⁹¹. Cette notion, qui a beaucoup évolué depuis sa première apparition, est devenue aujourd'hui fondamentale dans la critique littéraire. Elle véhicule l'idée que tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit : tout auteur est donc pris dans le vaste réseau des écrivains passés, présents et futurs.

4.2.2. *Évolution de la conception de l'écriture créative*

L'écriture d'invention prend place dans l'enseignement secondaire dans les dernières décennies du XIX^e et au début du XX^e siècle, époque où l'on assiste, dans les études littéraires, à l'abandon de l'ancienne rhétorique et à la fin de la prééminence du latin au profit du français⁹². Pour commencer, nous allons voir à quelles opinions idéologiques elle donnait lieu alors qu'elle n'avait, à ce moment, qu'une place restreinte. À l'époque, la nécessité d'une pédagogie soucieuse de l'épanouissement personnel de l'élève est reconnue et pourtant, le temps consacré à l'expression de la subjectivité des élèves est minime. L'écriture d'invention consiste uniquement à enrichir des arguments ou, dans les écrits épistolaires, à éclairer la personnalité d'un destinataire et à définir l'objet d'un discours. Cet exercice est jugé difficile par les élèves puisque le sujet, pour être traité, demande des connaissances éloignées de celles dont ils disposent ce qui fait qu'il est compliqué pour eux d'ajouter dans leur écrit une marque personnelle. Gustave Lanson donne alors deux conseils dont le premier consiste à mettre la situation à décrire en écho avec des situations vécues par les élèves⁹³. Le second est de

⁹⁰ *Id.*, p. 31.

⁹¹ *Id.*, pp. 32-33.

⁹² ROUXEL, A., « Écriture d'invention : quelle place pour la subjectivité hier et aujourd'hui ? » dans « Littérature et écriture d'invention », *Enjeux*, n°57, septembre 2003, pp. 25-38.

⁹³ *Id.*, p. 27.

chercher associer le texte à une posture proche des intérêts et des émotions que connaissent les apprenants. Pourtant, alors même que Lanson remarque l'importance de ne pas imposer de façons de penser et de se sentir, dans les faits, le sujet est quasi évincé. L'écart qui est remarqué entre intention et réalité objective se voit encore davantage dans la disposition étant donné qu'il est nécessaire pour les élèves de se conformer aux modèles génériques tels qu'ils ont été définis en cette fin de XIX^e siècle, tout en évitant d'imiter et donc en se distanciant des lectures qui ont été réalisées au préalable. La marge de liberté laissée aux élèves pour ce qui relève de l'élocution est encore plus mince puisqu'en effet, il est indispensable d'écrire en ce qui est appelé « bon français ». Un ensemble de normes est présent, qui laisse peu de place à l'imagination et à l'expression personnelle. L'originalité se définit davantage par opposition aux stéréotypes langagiers qu'en référence au sujet scripteur. Être original ne signifie donc, en aucun cas, transgresser les normes du « bon français », mais se définit par le fait de refuser les clichés liés à la tradition rhétorique.

Aujourd'hui, l'écriture créative n'est plus perçue de la même manière. Depuis les années 1960, à côté des recherches et des activités centrées sur la production de textes fonctionnels, sont apparus des projets d'écriture inventive ou créative⁹⁴. Dans les classes de français, l'enseignement de l'écriture créative a pris une importance considérable pour tous les élèves. Ce type d'écriture s'enseigne aussi aux adultes de diverses manières, par exemple dans le cadre d'ateliers d'écriture. L'objectif y est de développer les capacités communicationnelles des apprenants, ainsi que les capacités d'écriture, notamment dans le cadre professionnel.

De nos jours, la conception de l'écriture créative n'est donc plus la même que celle du début du XX^e. Il est d'abord possible de remarquer que cette écriture ne se limite plus uniquement à désigner *l'inventio*. De fait, son sens s'élargit et désigne aussi « le choix de *dispositio* en fonction de la situation et *l'elocutio* »⁹⁵. Le terme « invention » définit donc l'ensemble des opérations constitutives de l'élaboration d'un texte. De plus, il englobe dans sa définition l'activité d'exploration des pouvoirs du langage. Ainsi, l'invention devient synonyme de découverte.

Par ailleurs, à notre époque, la tension entre norme et subjectivité ne se pose plus de la même manière⁹⁶. Tout d'abord, nous parlons de « contraintes » plus que de « normes ». Le terme « contrainte » est connoté de manière positive parce que son rôle est de stimuler la

⁹⁴ SIMARD, C. e.a., *op. cit.*, p. 269.

⁹⁵ ROUXEL, A., *op. cit.*, p. 33.

⁹⁶ *Id.*, pp. 34-38.

créativité et non pas d'imposer des critères à respecter. Un ensemble complexe de contraintes nouvelles se substitue à la rigidité des contraintes formelles. La première moitié du XX^e siècle voit apparaître, avec l'ère du soupçon, une remise en question des catégories de genre et de style. De ce fait, les genres explosent, les formes se diversifient, les registres de langue présents au sein de l'écriture littéraire se multiplient, et ainsi se définit un nouveau cadre pour l'écriture créative. La poésie et le théâtre apparaissent dans les compositions françaises et sont proposés aux élèves comme sources d'exercices. La langue est étudiée à la fois comme matériau poétique et dans sa capacité à intégrer de nouveaux sociolectes. Ces derniers sont alors sensibles de trouver écho dans les pratiques de certains élèves. Les notions de « transgression », « d'imprévisibilité », « d'originalité », jusque-là définies comme liées à la pratique intransitive des écrivains inspirés, sont maintenant enseignées en relation avec la poétique des textes. C'est pourquoi l'écriture créative permet une réflexion sur le travail d'écriture des écrivains, donnant accès à une compréhension intime de ce qu'est la littérature. De plus, cette pratique permet de démystifier le travail des écrivains, montrant qu'eux aussi doivent élaborer, corriger et réécrire leurs textes. Dans cette configuration, une place pour l'expression de la singularité de l'élève dans les écrits scolaires apparaît. Certains revendiquent une posture d'auteur et parfois « une intention artistique »⁹⁷. L'écriture littéraire suppose un jeu dans lequel s'implique le scripteur. L'imagination fait alors un double mouvement : elle est à la fois sollicitée et construite à partir des textes sources. Dans un objectif d'écriture, la créativité et l'inventivité sont requises, laissant ainsi une place à la subjectivité du scripteur pour s'exprimer. Si, au début du XX^e siècle, l'originalité est comprise comme une transgression ou une innovation, de nos jours, elle est vue davantage comme une capacité à conférer à un texte inédit une dimension singulière. L'écriture créative demande une posture scripturale exigeant des savoirs textuels, discursifs, contextuels et intertextuels, qui apprennent à être maîtrisés par la lecture et l'écriture. De là, l'identité de l'élève peut s'affirmer à travers une ouverture d'esprit, une aptitude à se décentrer, à développer des facultés créatives, la formation du goût, l'apprentissage de la rigueur, la conscience réflexive et le développement de la pensée personnelle. Le sujet scripteur est ainsi, aujourd'hui, davantage reconnu dans notre société qui place l'élève au cœur même de l'apprentissage.

⁹⁷ *Id.*, p. 35.

5. Enjeux, objectifs et différents aspects de l'écriture créative

5.1. Enjeux et objectifs de l'enseignement de l'écriture

D'après Claude Simard, le développement de l'écriture comme outil de communication et d'expression est un des objectifs prioritaires de l'école⁹⁸. Il semble important que les élèves acquièrent les capacités liées aux objectifs mis en place dans l'enseignement de cette matière et plus précisément dans celui de l'écriture créative. Comme nous le verrons, les objectifs poursuivis dans l'apprentissage de l'écriture rejoignent ceux qui sont recherchés dans celui de la lecture et de la littérature. Bien qu'il soit complexe à définir, le lien qui relie ces trois matières est indispensable à prendre en compte dans la formation et l'épanouissement des élèves.

L'écriture est sans cesse associée à l'action parce qu'il s'agit d'un moyen permettant l'échange dans différentes situations de communication⁹⁹. Quotidiennement, le contexte dans lequel nous nous trouvons nous amène à recourir à l'écrit afin de transmettre des informations, que ce soit à travers du courrier, des mails, des demandes, etc. Puisque l'écriture nous est nécessaire dans la vie en communauté, il nous faut dès lors la concevoir comme une pratique sociale. Nous comprenons alors pourquoi les objectifs sociaux, culturels et langagiers poursuivis dans le cadre de l'enseignement de l'écriture au niveau scolaire sont d'amener les élèves à s'approprier les usages formels, à s'initier à des écrits littéraires et à maîtriser le système orthographique. De cette manière, les élèves acquièrent des outils et apprennent à rédiger des textes dans diverses situations. Cette maîtrise de l'écriture leur assure l'accès à certaines formes de la socialisation dans la vie citoyenne. De plus, si l'apprentissage de l'écrit est indispensable à l'intégration sociale, il est également une condition d'acculturation scolaire puisque toutes les matières passent inévitablement par l'écriture.

Un autre élément qui peut être mis en avant est le fait que l'écriture est toujours liée à un processus de réflexion. Comme l'explique Dominique Bucheton, quel que soit l'âge d'une personne et quels que soient le contexte et la raison pour lesquels elle écrit, elle se posera certaines questions¹⁰⁰ : Que peut-on se permettre de dire ? Qu'est-ce qui est attendu ? Comment le lecteur va-t-il réagir ? Pourra-t-il comprendre ? La mise par écrit de ces réflexions n'est jamais évidente puisque, lorsqu'on écrit, la pensée se modifie, se nuance, fait surgir de nouvelles idées. C'est pourquoi on peut affirmer que l'entrée dans l'écrit permet le

⁹⁸ SIMARD, C. e.a., *op. cit.*, p. 261.

⁹⁹ *Id.*, pp. 269-270.

¹⁰⁰ BUCHETON, D., *Refonder l'enseignement de la littérature*, Paris, ESF, 2014, p. 22.

questionnement à la fois sur ce que l'on dit, sur la manière dont on le dit, mais aussi sur nous-mêmes. Ecrire apprend à chacun à se mettre à distance, à avoir conscience de soi-même, à développer son autonomie¹⁰¹. Ainsi, l'un des objectifs de l'enseignement de l'écriture est le développement d'une capacité de réflexion sur soi-même et sur le monde qui nous entoure. Nous l'avons déjà évoqué, tous les types d'apprentissages passent par la mise par écrit. En effet, écrire permet d'organiser une pensée ainsi que de faire des liens entre différentes idées, questions, concepts et raisonnements. À partir de là, les apprentissages et les savoirs scolaires, ainsi que ceux qui proviennent de la vie quotidienne, se développent, faisant de l'écrit un outil de médiation et de régulation, mais aussi une aide externe à la mémoire nécessaire pour le développement mental de chacun.

5.2. Enjeux et objectifs de l'enseignement de l'écriture créative

Penchons-nous à présent sur les enjeux et les objectifs spécifiques liés à l'enseignement de l'écriture créative, qui, depuis les années 1960, fait l'objet de nombreux projets innovants¹⁰². On peut attribuer différents objectifs à ce type particulier d'écriture : développer la motivation pour l'écriture ; permettre de dépasser la peur ou l'angoisse de la feuille blanche en développant l'invention et l'imagination ; ouvrir un espace privilégié permettant de libérer l'expression en français, en toute liberté, sans contraintes et en suivant le rythme des élèves ; permettre de s'entraîner dans l'activité d'écrire ; mettre en valeur la créativité ; permettre de partager les textes écrits et de s'entraider par des retours et des commentaires sur l'effet des productions. Il nous semble intéressant d'approfondir certains de ces objectifs afin de comprendre l'importance de la mise en place de ce type d'activités en lien avec la créativité et l'imagination.

5.2.1. *Dépasser la peur et l'angoisse de la feuille blanche*

Comme cela a été précisé par Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane, dans le cadre d'exercices d'écriture créative, la priorité est mise sur le contenu même des textes puisqu'il est demandé aux élèves de rechercher des idées et de les associer afin de parvenir à les mettre par écrit¹⁰³. Cependant, au-delà de ce premier objectif, l'intention sous-jacente à ces types de textes est de parvenir à ce que chaque élève dépasse les blocages et les inhibitions. Pour ce faire, lors d'activités d'écriture créative, les élèves peuvent par exemple associer de façon libre des mots, les lier sous forme d'arbre, les classer par catégories, improviser avec les

¹⁰¹ SIMARD, C. e.a., *op. cit.*, p. 270.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Id.*, p. 269.

règles établies. Jacqueline Lafont explique que les ateliers d'écriture, qui diffèrent de l'enseignement de l'écriture créative en milieu scolaire par le cadre puisqu'ils sont donnés indépendamment, sont des lieux privilégiés de réassurance et de mise à distance permettant de sortir de la solitude et la peur de la page blanche et de prendre distance par rapport à ses écrits¹⁰⁴. Nous avons déjà parlé de blocage et d'inhibition, mais nous tenons à souligner que ce thème du rapport difficile à l'écriture se retrouve chez de nombreux spécialistes. Lafont présente ainsi les résultats d'une étude réalisée par Michel Dabène qui montre que ce qui inquiète le plus les scripteurs, ce sont « la peur d'être jugé », qui renvoie à l'idée de correction et de norme, et « la peur d'être mal compris », qui est en lien avec l'absence de « l'autre », c'est-à-dire d'un lecteur, et donc avec l'impossibilité de s'expliquer, de justifier ses propos. Dabène prolonge les travaux sur l'insécurité linguistique pour parler « d'insécurité scripturale généralisée ». Or, comme le souligne Lafont, la mise en scène proposée par les ateliers d'écriture serait un moyen de lever en partie cette insécurité. Ainsi, il est possible de penser que cette même mise en scène proposée dans le cadre scolaire permettrait aussi aux élèves de sortir de cette insécurité.

5.2.2. *Développer une capacité de réflexion sur soi-même*

Nous avons vu que l'un des objectifs poursuivis dans l'enseignement de l'écriture était de permettre à chacun de développer une capacité de réflexion sur soi-même. L'écriture créative peut être un moyen d'y parvenir, notamment grâce à l'écriture automatique. Inspirée par la psychanalyse et par les surréalistes, cette pratique est utilisée pour l'expression de soi et le développement de la créativité, et elle propose de faire écrire rapidement, sans limites et sans qu'une importance ne soit donnée aux normes et aux conventions. L'écriture créative comme lieu de mise à distance est également soulignée par Lafont puisque, d'après elle, « écrire, c'est mettre une distance entre soi et l'expérience vécue, entre soi et la parole ordinaire »¹⁰⁵. Bucheton renforce elle aussi cette idée puisqu'elle précise que l'écriture créative conjugue l'exploration des possibles du langage et de la pensée¹⁰⁶. Dès lors, elle la considère comme étant puissamment réflexive. Dans toute écriture dite littéraire, le travail sur la langue, les mots, la syntaxe, les blancs, les noirs, la langue que l'on détourne parfois de ses codes usuels, donne accès à des modes réflexifs. Ceux-ci peuvent alors surprendre leur auteur

¹⁰⁴ LAFONT, J., « Aider le scripteur à se construire comme sujet écrivant : un enjeu pour les ateliers d'écriture », p. 26.

¹⁰⁵ *Id.*, p.29.

¹⁰⁶ BUCHETON, D., *op. cit.*, p. 187.

et déclencher une autre perception de soi et du monde, une autre manière de la penser et de la dire.

5.2.3. *Développer la motivation pour l'écriture*

Lorsque des enseignants mettent en place des exercices d'écriture créative, ils n'attendent pas une rentabilité immédiate des apprentissages et ils relèguent la maîtrise des conventions discursives et la vérification des connaissances au second plan. A contrario, une place importante est laissée à l'expression des émotions, au plaisir d'écrire et de communiquer et au fait d'essayer d'entrer dans un processus de création puisque les deux priorités sont la pratique de l'écriture et le fait d'écrire par plaisir en position d'auteur. Maxime Albogassemi souligne aussi cette capacité de communiquer aux élèves du plaisir à écrire à travers l'enseignement de l'écriture créative¹⁰⁷. Il défend le point de vue selon lequel l'exercice créatif suscite un engouement visible, mais en même temps demande de la concentration qui permet aux élèves de découvrir que ce plaisir est aussi exigeant.

5.2.4. *Découvrir la littérature autrement*

L'écriture créative peut être mise en lien avec différents genres littéraires, dont la fiction, puisqu'elle introduit à toutes sortes de techniques rédactionnelles. Or, depuis longtemps, l'écriture de fiction, la construction et la production d'écrits fictionnels font l'objet de nombreuses approches didactiques, comme c'est le cas par exemple dans la pédagogie Freinet qui incite à ce type de travaux, importants pour le développement de l'écrit chez l'enfant. L'écriture de fiction suppose la création d'un espace spécifique avec ses propres enjeux et ses propres contraintes mis en évidence par un ensemble de pratiques d'enseignements particuliers. Afin de parvenir à ce type d'écrit, il est nécessaire de mobiliser à la fois des connaissances en narratologie et la tradition scolaire sur ce thème relative à l'écriture de fiction. Lafont cite Bucheton et souligne que le travail de mise à distance de l'écriture s'opère aussi dans l'ordre des affects et que le récit de fiction joue un rôle essentiel chez les jeunes comme chez les écrivains :

« [ils parlent] d'un moi reconstruit, d'un moi qui parle à plusieurs voix... L'illusion narrative, la confusion personne-personnage, le processus d'identification sont profonds et nécessaires pour l'écrivain comme pour le lecteur... Cette fonctionnalisation de l'émotion, de la passion,

¹⁰⁷ ALBOGASSEMI, M., *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2001, p. 18.

du corps, de l'esprit, de la mémoire, s'accompagne forcément d'une mise à distance qui par là même est effort de rationalisation et de contrôle. En cela, elle est éducative »¹⁰⁸.

L'écriture créative est également considérée comme un outil permettant aux élèves d'atteindre les objectifs fondamentaux de l'écriture, qui sont la maîtrise de la langue, la connaissance littéraire et l'appropriation de la culture¹⁰⁹. Albogassemi cite trois spécificités propres à l'écriture créative et qui motivent son usage dans une séquence : amener les élèves à mieux comprendre les textes d'appui, leur permettre de développer leurs facultés d'imagination et contribuer à un travail approfondi sur la maîtrise de la langue et de l'expression¹¹⁰. D'après lui, il est certain que tout exercice d'invention pousse l'élève à approfondir sa compréhension du texte étudié. Au sujet de l'imagination, il ajoute que la pratique montre que les élèves peuvent, selon les consignes choisies, projeter davantage des éléments de leur univers personnel dans leurs copies. De plus, toute mise à l'écrit d'un ensemble cohérent de propositions ferait remonter à la face des élèves des difficultés insoupçonnées, comme des erreurs d'ordre orthographique ou de morphologie élémentaire qu'il est important de reconnaître et de tenter de corriger. Toujours d'après l'auteur, lors d'un exercice d'écriture créative, il arrive parfois qu'un élève se voie obligé de remédier à ses lacunes d'expression et de langue, en mesurant à quel point elles empêchent la bonne compréhension de ce qu'il voulait dire.

5.3. Conclusion sur les enjeux et les objectifs de l'enseignement de l'écriture créative

Pour conclure sur les objectifs poursuivis dans l'enseignement de l'écriture créative, précisons que nous sommes consciente qu'une partie des capacités et des compétences acquises lors ces exercices d'écriture peuvent aussi être observées dans d'autres pratiques d'écriture. Néanmoins, l'écriture créative paraît conjuguer de nombreux avantages. Comme le souligne Marie-Ange Monsellier, elle « mène à sortir de la logique d'entraînement codifié et fait entrer dans une logique plus démocratique d'apprentissage progressif amenant tous les élèves à développer des compétences utiles dans notre société »¹¹¹. Ce type d'écriture met en évidence des qualités et développe des formes d'intelligence qui ne sont présentes que sur un mode mineur dans d'autres exercices.

¹⁰⁸ LAFONT, J., « Aider le scripteur à se construire comme sujet écrivant : un enjeu pour les ateliers d'écriture », pp. 29-30.

¹⁰⁹ ALBOGASSEMI, M., *op. cit.*, p. 17.

¹¹⁰ *Id.*, p. 13.

¹¹¹ LAFONT, J., « Aider le scripteur à se construire comme sujet écrivant : un enjeu pour les ateliers d'écriture », p. 7.

Nous avons ainsi abordé les différents objectifs recherchés dans le cadre de l'enseignement de l'écriture et pu constater que plusieurs de ceux-ci sont étroitement liés à d'autres matières enseignées comme la littérature ou la lecture. Par exemple, la lecture est aussi indispensable que l'écriture dans l'accès à certaines formes de la vie citoyenne. Dès lors, la question du lien entretenu entre ces différentes matières se pose.

5.3.1. *Ecriture et lecture*

Reuter décrit la relation qu'entretiennent la lecture et l'écriture selon les modalités temporelles suivantes : avant, pendant et après¹¹². Le plus souvent, l'institution scolaire fait lire les élèves avant de les faire écrire pour diverses raisons : cela contribue à donner l'envie d'écrire ou à provoquer des ruptures avec certaines représentations qui freinent l'écriture. Il est également possible de lire pendant la tâche d'écriture, que ce soit lors des relectures ou en se basant sur des documents pour s'aider. Pour finir, on peut lire après avoir écrit, mais ce mode de fonctionnement est rare dans le cadre scolaire s'il ne s'agit pas d'une relecture. Il est pourtant possible de faire écrire les apprenants avant un travail de lecture ou d'analyse et de penser cette lecture au départ des problèmes rencontrés lors de l'écriture.

Reuter réfléchit également la question des textes à aborder, et notamment des textes littéraires¹¹³. Tout d'abord, il préconise de prendre en compte trois critères dans le choix des textes à faire lire afin de faire écrire. Le premier est le statut des producteurs : il se rapporte aux sphères socio-institutionnelles (scolaire, professionnelle, privée...), ainsi qu'aux compétences attribuées au producteur (expert, novice, auteur reconnu, élève...). Le second critère concerne la « réussite technique » des textes utilisés. Il s'agit de proposer parfois des écrits qui dysfonctionnent par rapport aux normes courantes volontairement ou involontairement (parodies, écrits sauvages, textes littéraires modernes...). Le dernier critère porte sur le caractère achevé ou non achevé des textes proposés, car proposer systématiquement des écrits considérés comme aboutis peut bloquer la production.

5.3.2. *Ecriture et littérature*

Se pose également la question des textes littéraires, pour laquelle Reuter fait trois propositions. Premièrement, les textes littéraires permettent de mener une approche multivariée des lois de fonctionnement et d'élaboration textuels : par la littérature courante qui met en œuvre les normes d'une époque, par la paralittérature qui les accentue ou les

¹¹² REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, pp. 156-158.

¹¹³ *Id.*, pp. 160-163.

déforme, par la littérature d'avant-garde qui les transgresse et par les textes antérieurs qui montrent comment le problème qui répond à une norme donnée a été construit et les différentes solutions proposées. Ensuite, les écrits littéraires fournissent également des textes conçus de façons diverses pour piéger le lecteur : textes à interprétations multiples, textes suscitant une interprétation globale qui est déconstruite à la fin, textes résistant à toute interprétation... Ces textes sont, d'après l'auteur, importants à lire et à écrire parce qu'ils permettent de relier les éléments textuels et le sens à produire, qu'ils obligent une planification et une révision. Pour finir, les textes littéraires peuvent s'insérer dans une didactique de l'écriture. Ils peuvent être utilisés soit comme mode de relativisation, soit comme solution de réécriture face à des dysfonctionnements.

6. Limites et difficultés

6.1. Les difficultés liées à l'enseignement de l'écriture

Les travaux de recherche sur les fonctionnements et les dysfonctionnements textuels de Simard, Reuter, Joaquim Dolz, Roxane Gagnon et Simon Toulou montrent notamment que l'activité d'écriture est complexe et demande un temps d'apprentissage assez long¹¹⁴. Lors de leur parcours scolaire, les élèves rencontrent différents obstacles et peuvent avoir différentes lacunes qui rendent les textes inadéquats. Dans une perspective développementale, ces difficultés participent à la dynamique de l'apprentissage. D'après les chercheurs, il faudrait travailler à partir des erreurs faites par les élèves dans leurs écrits afin de prendre en considération la situation personnelle dans laquelle chacun se trouve et de mesurer les risques que chacun prend en écrivant. D'un point de vue didactique, l'erreur permet de repérer où chaque élève se situe dans son apprentissage. Il paraît intéressant de mettre des critères sur les textes produits en fonction des caractéristiques spécifiques aux genres. Ainsi, il est possible de déterminer la source des erreurs dans le but de proposer par la suite des situations d'apprentissage adaptées aux types de fautes rencontrées. Les raisons des difficultés rencontrées par les élèves peuvent être diverses :

« motivationnelles, associées à la qualité et à l'intensité de l'investissement dans l'écriture ; énonciatives, en rapport à l'indexation des instances responsables de l'énonciation ; procédurales, relatives à la surcharge cognitive qui se produit au moment de la planification, de la mise en texte et de la révision ; textuelles, notamment par l'absence de connaissances sur le genre textuel produit ; linguistiques, en rapport aux connaissances lexicales et grammaticales ; orthographiques, relatives à la maîtrise des codes écrits ; sensorimotrices, lorsque la main et l'œil ne suivent pas convenablement le geste graphique »¹¹⁵.

Reuter propose trois paramètres pour traiter la valeur didactique du dysfonctionnement : l'erreur telle qu'elle est produite dans le texte ; les interventions de l'enseignant ; l'investissement de l'élève.

Afin d'approfondir la question des difficultés rencontrées dans un contexte d'apprentissage de l'écriture, il est intéressant de distinguer l'écriture scolaire de l'écriture non scolaire. D'après les travaux réalisés par Dabène, Daniel Fabre et Philippe Lejeune cités par Elisabeth Bautier et Bucheton, les scripteurs écrivent pour s'aider, par exemple à se souvenir de ce qu'ils ont à faire, ou pour eux-mêmes, pour le plaisir¹¹⁶. Il semble donc que, de manière générale, ceux-ci aient déjà une capacité scripturale si l'on ne réfère pas ces écrits

¹¹⁴ SIMARD, C. e.a., *op. cit.*, pp. 271-272.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ BAUTIER, E. BUCHETON, D., « L'écriture : qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui s'enseigne et qu'est-ce qui est déjà là ? » dans « Le collègue : un passage difficile ? », *Le Français aujourd'hui*, n°111, 1995, pp. 26-36.

aux normes scolaires en matière de maîtrise du système linguistique ou de modèles textuels. Comme le disent les deux auteurs de l'article, le fait de ne pas prendre en considération cette compétence scripturale déjà là sur laquelle les connaissances scolaires enseignées peuvent venir s'articuler serait à l'origine d'une grande partie des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'écrit.

6.2. Les difficultés liées à l'enseignement de l'écriture créative

6.2.1. Généralités

En ce qui concerne l'écriture créative, Albogassemi cite deux facteurs principaux qui font que ce type d'exercice soulève beaucoup d'appréhension¹¹⁷ : le manque d'exemples disponibles et le nombre illimité de variétés de réalisations pratiques. Suite à l'apparition de « l'écriture d'invention » dans les programmes français au début des années 2000, de nombreuses questions se sont posées : les élèves doivent-ils inventer ce qu'ils écrivent ? Les professeurs doivent-ils noter de telles productions ? De tels exercices ne vont-ils pas baisser les exigences scolaires ? Albogassemi s'oppose à la plupart des critiques relatives à ce nouveau type d'écriture, qui d'après lui sont infondées. Bertrand Daunay soutient cet avis et s'oppose lui aussi aux différents obstacles auxquels l'écriture créative a dû se heurter lors de son apparition dans les programmes¹¹⁸. Tout d'abord, il a été dit que cette activité mettrait à mal les pratiques de la discipline du français. En effet, certains ont prétendu que ce type d'écrit ne permettait pas de parvenir aux mêmes fins que les exercices traditionnels comme le résumé, le commentaire ou la dissertation. Cet atelier était alors perçu comme la substitution d'une animation scolaire à une démarche d'instruction. Cette manière de travailler l'écriture était aussi vue comme une menace pour la littérature puisque les effets de l'écriture créative étaient considérés comme nuisibles à la conception sacralisée des textes littéraires : « Dans cette perspective, le texte n'apparaît plus comme sacré, puisqu'il peut être repris dans d'autres écrits qui le distordent, le coupent, le prolongent ou le retournent »¹¹⁹.

6.2.2. Les problèmes liés à l'évaluation

L'évaluation de l'écrit créatif pose question et cette interrogation se retrouve dans divers discours sur ce type d'écriture, car celui-ci ne répond pas aux normes scolaires ordinaires de construction et d'évaluation des connaissances. À vrai dire, le problème de

¹¹⁷ ALBOGASSEMI, M., *op. cit.*, p. 11.

¹¹⁸ DAUNEY, B., « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline » dans « Écriture d'invention », *Recherches*, n°39, 2003, pp. 39-68.

¹¹⁹ *Id.*, p. 54.

l'évaluation est celui qui pose le plus de questions. Il semble déjà difficile d'évaluer avec équité les élèves, tout particulièrement dans le cas du français où la part de subjectivité de l'évaluateur paraît inévitable, mais ces notions « d'équité » et de « subjectivité » posent encore davantage de questions dans le cas de l'écriture créative. Penchons-nous d'abord sur ce que dit Bucheton à propos de l'évaluation dans notre société de manière générale¹²⁰. La place de celle-ci est importante à prendre en compte, car elle détermine bien souvent le rapport heureux ou malheureux des élèves à l'écriture. L'auteur définit l'évaluation comme « un ensemble de gestes professionnels de régulation »¹²¹ : du point de vue de l'enseignant, elle permet de réajuster les modalités de l'enseignement proposé ; du point de vue de l'élève, elle permet de réorienter l'activité. La pratique dominante dans l'évaluer les connaissances et les capacités des jeunes est la mise par écrit de ceux-ci : le contrôle du produit fini avec une concentration excessive, voire exclusive, sur les normes orthographiques, phrastiques, discursives ou textuelles.

6.2.3. *Des propositions pour améliorer l'évaluation*

Bucheton met en avant trois éléments qu'il faut prendre en considération pour transformer l'évaluation¹²². D'abord, il convient de comprendre l'origine des réussites ou des difficultés des élèves. Ces origines ne sont pas seulement scolaires, elles viennent aussi des rapports culturels et sociaux qui peuvent être en phase ou non avec les attentes de l'école. Ensuite, il est nécessaire de s'intéresser à l'écriture elle-même, c'est-à-dire au processus en cours et pas uniquement au produit fini, ce qui suppose de prendre en compte la complexité de l'activité de toute écriture. Pour finir, il faudrait s'interroger sur le mode d'évaluation. L'hypothèse forte que défend Bucheton est que l'école, par la rigidité de ses tâches, de ses normes, de ses formes, de ses évaluations et de ses modèles didactiques, ne favorise pas la variabilité et la mobilité du langage, qui sont essentielles à la pensée et à l'écriture.

Reuter explique que, si l'on veut tenir compte de l'imaginaire et de la créativité dans une didactique de l'écriture, il faut repenser l'évaluation sur quatre points au moins¹²³. La première consiste à suspendre l'évaluation à certains moments afin que ne pas risquer d'enrayer les appels à l'imaginaire et la mise en œuvre de mécanismes de la créativité. Cette position n'est pas isolée et rejoint d'ailleurs les travaux réalisés par Freinet, Bing, Daniel

¹²⁰ BUCHETON, D., *op. cit.*, pp. 78-82.

¹²¹ *Id.*, p. 78.

¹²² *Ibid.*

¹²³ REUTER, Y., « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », p. 39.

Pennac ou encore Claudine Dannequin¹²⁴. Le second aspect concerne la prise en compte des critères élaborés dans le cadre de la recherche de la créativité, par exemple la fluidité, la flexibilité ou l'originalité. Le troisième aspect consiste dans un autre mode de lecture des écrits : il s'agit de porter davantage l'attention sur ce qui cherche à se dire, sur ce qui se dit même de façon maladroite, sur ce qui sert aussi parfois de façade narrative. Le dernier point, qui résulte du précédent, correspond aux renvois évaluatifs, c'est-à-dire au fait de manifester des réactions de lecture tout en évitant le « malentendu communicationnel » en signalant que le contenu a été lu, que les tentatives d'écriture ont été perçues.

Albogassemi propose, quant à lui, trois modes d'évaluation de l'écriture créative : diagnostique, formatif et sommatif¹²⁵. L'évaluation diagnostique cherche à se fonder sur les connaissances et les compétences acquises par les élèves dans le but de les porter plus loin. Pour cela, selon une démarche heuristique, l'élève découvre certains points qui seront par la suite étudiés dans une séquence. L'écriture créative joue un rôle important puisqu'elle permet d'impliquer l'élève bien plus que ne le ferait une démarche de commentaire et d'analyse. Ce type d'évaluation est très pratiqué depuis l'apparition des nouveaux programmes français en 2000, mais il était déjà fort présent auparavant. Par exemple, afin de découvrir une séquence qui porte sur le théâtre et dont l'objectif est de percevoir les contraintes de la scène d'exposition, les élèves, réunis par petits groupes, doivent choisir certains éléments du portrait psychologique de deux personnages fictifs (prénom, traits de caractère, lien avec d'autres personnages...). La consigne est de faire deviner au reste de la classe, à partir du moins de répliques possible, les choix que chaque groupe a effectués. Cet exercice, moins évident qu'il y paraît, pousse les élèves à lire ensuite attentivement les scènes d'exposition afin de voir de quelle manière l'auteur a résolu le problème. La reprise des écrits par le professeur permet de faire le point sur les représentations globales de la classe. Ce type d'évaluation est précieux pour faire pressentir les contraintes formelles liées à un genre ou à un registre, car il ne repose sur aucun texte d'appui, du moins pas au début.

L'évaluation formative vise à améliorer progressivement les compétences des élèves, et elle peut se baser sur quatre démarches différentes. Pour ce faire, il est nécessaire de placer dans la séquence, à plusieurs endroits stratégiques, des exercices pouvant remplir cette fonction d'accompagnement. Le travail d'écriture créative vient alors en appui de la lecture, de la lecture analytique, voire du commentaire. Cet exercice permet donc d'évaluer les

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ ALBOGASSEMI, M., *op. cit.*, pp. 19-21.

progrès des élèves dans différents domaines et il peut mettre en action trois éléments : les indices textuels, les procédés et les visées.

Commençons par étudier ce que l'auteur appelle l'« action sur les indices textuels ». Il s'agit de demander aux élèves de réécrire leur texte en agissant à la fois sur les indices ressortissants de l'étude de la langue (lexique, énonciation, registre, langue...) et sur les indices venant de l'étude des genres (du théâtre au récit, d'une forme poétique versifiée à une forme en prose...). Ces transpositions peuvent ainsi être des transmodalisations (réécriture d'une description en dialogue...), des transfocalisations (réécriture d'une scène d'après un autre point de vue...), des transcontextualisations (réécrire un texte dans un univers contemporain...), des transversifications (passer des vers à la prose). Ensuite, l'auteur nous parle des actions sur les procédés, il s'agit d'étudier un texte afin d'y faire apparaître un procédé qui sera ensuite remis en branle pour produire un nouveau texte. Il peut s'agir d'écrire une scène de théâtre reposant sur un quiproquo, d'écrire une description reposant sur une antithèse, une métaphore filée..., mais il peut aussi s'agir de procédés propres aux pratiques de réécriture et qui s'inspirent par exemple des exercices proposés par l'OuLiPo que nous avons présentés précédemment.

Albogassemi parle ensuite d'actions sur les visées, c'est-à-dire de ce qui résulte de la prise en compte de la dimension essentiellement dialogique du discours : « phrase, texte discours ». Cette notion, lorsqu'elle est repérée et analysée, ouvre la voie à un nouveau type d'évaluation de l'écriture créative. Il est possible de réécrire un texte en variant, inversant, combinant les visées argumentatives ou les registres, ce qui fait apparaître la visée parodique. Dans l'étude de l'argumentation, la variation de visée est une étape qui permet de faire comprendre la nécessité de trouver les bons arguments. Par exemple, la réécriture d'un blâme en éloge permet d'en éclairer les différents composants. Ces inversions de l'éloge au blâme ou bien du registre pathétique au registre comique ouvrent la voie à des visées parodiques qui peuvent être ludiques ou satiriques. Pour finir, Bucheton présente la démarche combinée en expliquant qu'il est possible de combiner les éléments provenant des trois formes précédemment évoquées : on accède alors à une consigne plus ambitieuse, celle qui invite à produire un texte long qui devra conjuguer plusieurs contraintes comme dans l'écriture d'une nouvelle ou d'une nouvelle fantastique.

La dernière sorte d'évaluation est l'évaluation sommative, qui vise à faire le point sur les acquis des élèves au regard de l'objectif prioritaire de la séquence. Dans ce cas, l'évaluation finale ne peut pas être enrichie ou corrigée par d'autres apports. Le travail

d'écriture créative sert à confirmer qu'une notion est acquise, et il peut être accompagné par exemple d'un commentaire.

Deuxième partie : recherche à visée herméneutique

1. Cadrage méthodologique

Cette deuxième partie du mémoire présente les résultats de la recherche descriptive et interprétative que nous avons menée auprès de plusieurs professeurs de français à propos de l'enseignement de l'écriture créative. La question de recherche sur laquelle se base cette étude est la suivante : de quelle manière l'écriture créative est-elle travaillée par les professeurs de français du 3^e degré de l'enseignement secondaire ? À partir de cette question, nous tenterons de comprendre la façon dont ce type d'écrit est mis en place et utilisé dans les classes de français. Nous allons pour cela rapprocher les données récoltées des cadres que nous avons présentés dans la partie théorique afin de dégager les points communs et les différences entre ce que font concrètement les enseignants et ce qui est prescrit par les référentiels, les programmes, les manuels et les didacticiens. Afin de réaliser cela, nous avons entrepris une recherche descriptive et interprétative à visée herméneutique au cours de laquelle nous avons récolté des données, en vue à la fois de les présenter et de leur donner du sens. À cette fin, nous avons d'abord créé un questionnaire en ligne avant de rencontrer des professeurs lors d'entretiens individuels.

1.1. Le cadre de travail et objectifs

Pour commencer, nous avons délimité un cadre de travail exact qui nous permet d'obtenir des résultats cohérents, même si ceux-ci restent partiels puisque, nous en sommes consciente, nous ne pouvons pas interroger tous les enseignants. Néanmoins, le cadre choisi nous semble offrir une vue d'ensemble de ce qui est mis en place par les professeurs de français autour de ce type d'écrit. Nous avons préféré restreindre la recherche au troisième degré de l'enseignement secondaire afin de pouvoir concentrer notre travail sur un seul programme et de limiter également les manuels à étudier. Nous avons décidé de ne pas cibler une filière en particulier, mais d'interroger des professeurs venant à la fois des filières de transition, de qualification et du professionnel. Le fait de ne pas nous limiter à une de ces filières devait nous permettre d'abord de remarquer s'il y a des points communs ou des différences dans la manière d'appréhender l'écriture créative selon les élèves. Ensuite, cela devait nous offrir la possibilité de travailler avec le programme de l'enseignement général qui se base sur les compétences, tout en tenant compte de celui du qualifiant mis en place à partir des UAA. L'échantillon du questionnaire est constitué de vingt-deux professeurs de toutes filières (transition et qualification) et de tous âges.

1.2. La méthode appliquée

1.2.1. *Un questionnaire en ligne*

Nous avons construit ce questionnaire de manière à interroger deux types de savoirs différents : les opinions de chacun et les faits. C'est pourquoi, même si les personnes interrogées donnent des réponses concrètes, elles doivent forcément faire appel à leurs souvenirs, par exemple quand elles citent les exercices qu'elles ont préparés. Dès lors, ce qui est mentionné par les participants est sans doute en partie incomplet et aléatoire puisqu'il n'est pas possible pour une personne de se remémorer tout ce qui a été réalisé dans chacune de ses classes. De plus, il est probable que chacun donne de « l'écriture créative » une définition différente, qui influencera par la suite chacune des informations qu'il proposera. Il est possible que cette définition ne soit pas claire aux yeux mêmes de certains enseignants et qu'elle évolue au fil du temps. Les données recueillies seront donc forcément lacunaires. Il nous semble également important de préciser que le titre du questionnaire, à savoir « L'enseignement de l'écriture créative dans les classes du troisième degré », a certainement influencé le type de public qui y a participé. En effet, les professeurs qui ne pratiquent guère ce type d'activité n'ont sans doute pas pris le temps de remplir le questionnaire. Nous tenterons cependant de répondre à la question posée avec les données que nous avons récoltées et de la manière la plus pertinente possible.

L'objectif poursuivi dans cette recherche est de mettre en lien les éléments apportés par les lectures faites et les travaux scientifiques consultés avec les réponses obtenues. C'est pourquoi il était nécessaire de partir de la structure théorique afin de créer le questionnaire¹²⁶. Pour que tous puissent y avoir accès facilement, celui-ci a été réalisé et diffusé en ligne. Il contient deux types de questions, certaines sont ouvertes et d'autres fermées ou structurées par une échelle de Likert, et elles sont réparties en trois parties distinctes pour faciliter les réponses. Dans la première, le participant renseigne ses coordonnées, son nombre d'année d'ancienneté, ainsi que le type d'enseignement dans lequel il travaille. La seconde porte sur la définition que chacun donne de l'écriture créative et sur le lien que ce type d'écrit entretient avec les programmes. À travers des questions ouvertes ou à choix multiples, chacun propose sa conception de ce type d'écrit, la manière dont il le pratique en classe, mais aussi la façon dont il lie ces activités avec les compétences ou les UAA présentes dans les programmes. Le dernier volet demande d'identifier d'abord les objectifs poursuivis à travers ces écrits, et ensuite les difficultés rencontrées lors de la réalisation de ces activités. Une fois le

¹²⁶ Annexe n°1 : Questionnaire soumis aux enseignants.

questionnaire réalisé, nous l'avons soumis à une vingtaine de professeurs par les réseaux sociaux et avec l'aide de nos connaissances qui font partie du monde de l'enseignement. Il s'agit donc d'un public hétérogène puisque venant d'horizons divers. Nous allons analyser ce questionnaire en regroupant les observations effectuées par thème, même si certaines idées se recoupent parfois partiellement.

1.2.2. Des entretiens individuels

Après avoir recueilli les formulaires complétés, nous avons sélectionné trois répondants en vue de les rencontrer dans un entretien individuel. Afin de choisir des profils d'enseignant différents, nous avons réalisé un tableau comparatif qui reprenait les réponses de façon synthétique¹²⁷. Nous avons comparé les données dans le but de contacter des professeurs qui ont des pratiques diverses. Cela nous a permis d'avoir un aperçu des différentes manières d'aborder cette activité. De plus, les professeurs de l'enseignement technique et professionnel qui utilisent actuellement le programme basé sur les UAA peuvent donner leur avis sur ce nouvel outil.

Nous avons également sélectionné des participants donnant cours dans les deux filières afin de mieux saisir les variations dans l'enseignement de l'écriture créative selon le public. Ces entretiens individuels ont eu pour objectif d'interroger davantage les différentes conceptions de l'écriture créative chez les enseignants, ainsi que la manière dont ces types d'écrits sont réalisés et le cadre dans lequel ils sont conçus. Les trois personnes sélectionnées ont des réponses diverses en ce qui concerne notamment le recours à l'utilisation des manuels scolaires et la façon de mettre en place ces activités (en classe, à la maison, de manière individuelle ou collective). De plus, elles ont des avis divergents à propos de l'objectif principal poursuivi dans l'apprentissage de l'écriture créative, ainsi qu'à propos de la manière de faire face aux difficultés existantes. Ces entretiens personnels ont été préparés par la passation d'un nouveau questionnaire¹²⁸. Ce dernier se basait sur l'ensemble des réponses données par les trois participantes sélectionnées afin de les approfondir, mais il contenait également des questions plus spécifiques centrées sur les divergences observées.

¹²⁷ Annexe n°2 : Tableau synthétique des réponses données par les enseignants.

¹²⁸ Annexe n°3 : Questionnaire destiné aux entretiens individuels.

2. Analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire

2.1. Une définition commune ou des conceptions spécifiques à chacun ?

2.1.1. Une définition incertaine

Lorsqu'il est question « d'écriture créative », le premier problème qui se pose est celui de la définition de ce processus. En effet, nous l'avons déjà abordé, ce type d'écrit semble être caractérisé de manière incertaine, notamment parce qu'il connaît plusieurs dénominations telles qu'« ateliers d'écriture » ou « écriture d'invention ». Si les instructions officielles belges proposent un objectif clair – « chercher à développer la créativité au travers de l'écriture, à exploiter les règles et les codes ou les dépasser pour développer son imagination »¹²⁹ –, elles ne suggèrent aucune définition, pas plus que les référentiels et programmes.

En observant les réponses recueillies, nous remarquons qu'elles ne comportent pas une seule définition¹³⁰. Cela semble signifier que chaque professeur possède sa propre idée de ce qu'est l'écriture créative et donc que l'enseignement qu'il fera de ce type d'écrit dépendra de cette conception qui lui est propre. Cette absence de définition commune peut être associée à un manque de précision dans les référentiels et les programmes, mais également à une marge de liberté laissée à chacun. De plus, lorsqu'on reprend les diverses réponses proposées, on constate que certains éléments reviennent de manière récurrente ou que certaines idées se recourent.

Pour commencer, plusieurs enseignants définissent l'écriture créative comme un processus qui demande des contraintes afin de susciter l'imagination. D'ailleurs, un participant indique que pour lui l'écriture créative est comme « un processus d'écriture (poétique ou narrative), motivé par diverses contraintes stylistiques ou structurelles qui permettent aux élèves de faire l'expérience du pouvoir de la forme »¹³¹. Dans le même genre d'idée, l'un des répondants dit que cette activité consiste à « [écrire sans] ou avec des contraintes qui stimule l'imagination »¹³². Ensuite, ce type d'écrit est présenté, par une grande majorité, comme un processus utile au développement personnel de chaque élève, ainsi que comme un outil nécessaire à l'imagination et à la création par une partie des professeurs. Nous citons quelques exemples qui soutiennent cette idée¹³³ : « Développer son écriture grâce

¹²⁹ ROSIER, J.-M., *op. cit.*, p. 179.

¹³⁰ Annexe n°4 : Réponses aux questions ouvertes.

¹³¹ Voir annexe n°4, répondant 1.

¹³² Voir annexe n°4, répondant 4.

¹³³ Voir annexe n°4, répondants 2, 6, 7 et 9.

à des exercices créatifs, qui stimulent l'imagination », « écriture qui permet à l'élève de créer, d'inventer, d'imaginer », « écriture qui laisse la part belle à la personnalité, à l'imagination », « exprimer un imaginaire personnel ». Ainsi, la définition donnée spontanément par les enseignants propose des objectifs proches de ceux que citent les instructions officielles. En effet, la même chose est dite concernant le développement de la créativité et l'exploitation de l'imagination, ainsi qu'à propos de l'idée de travailler sur les règles et les codes, présente chez les enseignants lorsqu'ils parlent de la nécessité, ou du moins de l'aide non négligeable, qu'apportent les contraintes dans ce type de productions.

2.1.2. Une importance évidente

Dans le questionnaire, il était demandé aux participants ce qui leur semble important dans l'activité d'écriture créative. Une des réponses récurrentes est le lien qui peut être fait entre ces écrits et la compréhension des œuvres littéraires, des mouvements ainsi que des règles et des codes que ces derniers ont connus. Pour l'un des professeurs, l'enseignement de l'écriture créative permettrait de « comprendre la complexité d'une œuvre littéraire et d'intégrer que la forme fait sens dans une œuvre littéraire de qualité »¹³⁴ ; pour un autre, il est « fondamental, car il permet une véritable appropriation de la littérature »¹³⁵. Cette idée rejoint celle que nous avons évoquée précédemment dans les travaux effectués par Reuter : un lien indissociable existe entre l'écriture et la littérature. Ensuite, les enseignants soulignent le fait que la pratique de ce type de productions offre aux élèves la chance de se sentir acteurs ou écrivains¹³⁶ : « elle rend l'élève acteur de l'écriture dans la mesure où cela peut lui faire découvrir qu'écrire est susceptible de réveiller des idées, des images, des sentiments ou des souvenirs qui ne peuvent s'exprimer autrement », « c'est le réel moment du cours de français où les élèves prennent conscience de leur capacité à être eux aussi des "artistes" ». Reuter rejoint cet avis, à travers les exemples d'exercices qu'il propose en vue de lier lecture et écriture et qui permettent aux scripteurs de vivre l'activité d'écriture sous un autre regard.

Pour clôturer cette partie concernant l'importance de cet apprentissage, nous avons relevé deux éléments qui nous paraissent essentiels dans les réponses libres formulées par les enseignants. D'abord, il semblerait que pour une majorité de ceux-ci, l'écriture d'invention soit un « espace autre », « un espace de liberté ». Dans le même ordre d'idée, plusieurs parlent de l'écriture créative comme d'un lieu permettant « de surpasser l'évaluation », « d'échapper

¹³⁴ Voir annexe n°4, répondant 1.

¹³⁵ Voir annexe n°4, répondant 15.

¹³⁶ Voir annexe n°4, répondants 9 et 14.

au formatage des programmes », « de sortir du cadre », « d'autres rapports à l'écrit que les compétences plus scolaires »¹³⁷. L'une des enseignantes précise même : « Je n'ai pas l'impression que j'"enseigne" l'écriture créative, mais plutôt que je donne de temps en temps l'occasion à mes élèves de se prêter à un travail d'écriture et d'expérimenter le plaisir de créer un texte »¹³⁸. Le fait que ces réponses soient récurrentes et partagées par une majorité des enseignants confirme que l'écriture créative occupe une place particulière dans le cours de français. En effet, les professeurs, dans la définition qu'ils en donnent, semblent lui accorder un statut distinct, hors du cadre scolaire traditionnel. Nous verrons dans les points qui suivent que cette spécificité s'observe également à d'autres égards dans l'enseignement de l'écriture créative.

2.2. Hors des compétences, mais au centre d'une UAA

Nous avons déjà étudié la place qu'occupe l'écriture créative au sein des programmes de transition et de qualification. À présent, nous allons nous concentrer sur la manière dont les professeurs, dans leur activité quotidienne, associent les exercices d'écriture créative qu'ils réalisent avec les compétences et les UAA présentes dans les programmes.

Tout d'abord, en ce qui concerne le programme de l'enseignement de transition, ce type d'écrit n'a pas une place définie puisqu'aucune fiche ne le prescrit de manière claire ni obligatoire. Il peut cependant être assimilé avec d'autres compétences. Interrogés sur les compétences qu'ils travaillent lors des exercices d'écriture créative, les participants donnent deux types de réponses. Certains citent des fiches précises comme la fiche 5 « Lire les textes littéraires » ou la fiche 6 « Construire la notion de littérature ». Ils mentionnent également directement des compétences, par exemple « la lecture littéraire » ou « la réflexion sur la langue ». Cependant, une majorité des participants ne répondent pas à la question ou ajoutent simplement qu'ils ne travaillent pas l'écriture créative en lien avec une compétence : ils la qualifient de « hors compétence ». Ainsi, il apparaît encore une fois que ce type d'écrit ne trouve pas une place précise dans le cadre scolaire.

Néanmoins, les enseignants de la filière technique et professionnelle citent l'UAA 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle », ce qui n'est pas étonnant puisque cette dernière est centrée sur l'écriture créative. Le fait que ce type d'écrits se trouve présent de façon plus claire dans le programme de l'enseignement qualifiant permet aux professeurs d'intégrer son

¹³⁷ Voir annexe n°4, répondants 2, 4, 16.

¹³⁸ Voir annexe n°4, répondant 19.

apprentissage au sein même du cours de français, et non de manière périphérique ou hors du cadre scolaire. Notons enfin que presque la moitié des participants travaillent à la fois dans les deux filières, et que plusieurs parmi ceux-ci citent clairement la UAA 5 ou la 6. En revanche, ils ne mentionnent pas une compétence ou précisent, en ce qui concerne les cours donnés en filière de transition, qu'ils ignorent comment intégrer l'écriture créative (« hors compétence », « dans aucune unité »).

Tout comme nous l'avons vu dans le premier point concernant la définition ce type d'écrits, nous observons à nouveau qu'il semble être en marge du cours de français. Cependant, le fait que les concepteurs du nouveau programme de l'enseignement technique et professionnel aient mis cet apprentissage au centre d'une UAA permet désormais à certains professeurs de lui donner une place plus claire au sein de leur cours.

2.3. Les manuels comme source d'inspiration ?

Dans la partie théorique, nous avons classé les manuels scolaires présentant des exercices d'écriture créative selon deux types. Le premier regroupe les ouvrages spécialement dédiés à ce type d'écriture, par exemple *Petit fabrique de littérature* ; le second rassemble les classiques dans lesquels ces activités sont présentes, que ce soit dans les productions initiales, dans les ateliers de structuration ou dans la tâche finale. À l'aide des réponses apportées dans les questionnaires, nous avons pu observer si les enseignants recouraient ou non à ce type d'outil dans la construction de leur cours¹³⁹.

Tout d'abord, treize personnes sur les vingt-deux ayant répondu disent ne pas se baser sur des manuels pour mettre en place des activités d'écriture créative dans leur classe, ce qui signifie que ceux qui utilisent ces outils sont moins de la moitié. Parmi ces derniers, plusieurs précisent qu'ils adaptent les exemples venant des manuels afin de les intégrer dans leur propre cours. De plus, les ouvrages cités par les enseignants comme ceux sur lesquels ils s'appuient pour construire certains exercices sont, pour la plupart, des livres spécifiquement destinés aux activités d'écriture, tels qu'*Ecrire et faire écrire*, *Ecrire pour faire*, *Petite fabrique de littérature* ou *Plumes*. Seul un des participants cite un ouvrage qui présente des séquences : *Objectif pour se qualifier*. Cela signifie que soit que les enseignants n'utilisent pas de manuels proposant des parcours didactiques dans leur cours, soit qu'ils ne considèrent pas leurs exercices d'écriture créative comme tels. À nouveau, l'écriture créative semble être comprise comme une activité qui se pratique hors du cadre scolaire puisqu'elle se base sur des manuels

¹³⁹ Annexe n°5 : Aide des manuels dans la construction des exercices d'écriture créative.

spécifiques ou ne s'appuie pas sur les outils existants. D'ailleurs, l'une des enseignantes précise qu'elle invente ses activités et que, si elle recourait à des manuels, elle « n'y éprouverait plus aucun plaisir »¹⁴⁰. Une autre spécifie qu'elle se base sur son propre rapport à l'écrit pour construire ses exercices. Certains encore s'inspirent des productions d'auteurs tels que Bruno Coppens, Eva Kavian ou Sophie Calle.

2.4. Des manières d'enseigner plurielles

2.4.1. *Travailler de manière collective ou individuelle*

Parmi les questions posées, certaines visaient à déterminer la manière dont les enseignants mettaient en place l'écriture créative au sein de leurs classes. L'objectif poursuivi était de se rendre compte des diverses façons dont cette activité est perçue et réalisée par chacun personnellement. En effet, si certaines matières du cours de français présupposent des dispositions particulières – le débat oral par exemple implique de travailler en groupe alors que la dissertation sera davantage réalisée individuellement –, l'écriture créative laisse un large choix dans la mise dans sa place concrète. D'ailleurs, la plupart des participants disent qu'ils la pratiquent à la fois de manière collective et de manière individuelle selon les types de productions demandées et les objectifs¹⁴¹. Un exemple d'exercice de groupe est la réalisation d'une nouvelle collective : « Parmi quatre phrases incipit, choisissez-en une. Écrivez la situation initiale en y intégrant le mot "rouge" (10 minutes). Passez la feuille à votre voisin. Écrivez l'élément perturbateur en y intégrant le mot "photographie". Etc. »¹⁴². Néanmoins, quatre enseignants ne réalisent jamais d'exercice en groupe : nous supposons qu'ils estiment qu'il s'agit d'un travail personnel propre à chacun.

2.4.2. *Travailler en classe ou à domicile*

Il en va de même en ce qui concerne le lieu de production de ces textes puisque les textes peuvent être inventés à l'école ou à la maison¹⁴³. La majorité des participants permettent aux élèves d'avoir des temps de rédaction en classe, tout en leur donnant parfois des travaux à réaliser à domicile. Cependant, cinq d'entre eux ne pratiquent cette activité que dans le cadre scolaire, considérant sans doute qu'elle nécessite un temps et un lieu particulier et que le cours de français est l'endroit idéal pour la pratiquer. A contrario, l'un des

¹⁴⁰ Voir annexe n°4, répondant 1.

¹⁴¹ Annexe n°6 : Manière dont sont réalisés les exercices d'écriture créative dans les classes.

¹⁴² Voir annexe n°4, répondant 3.

¹⁴³ Annexe n°7 : Lieu de réalisation des exercices d'écriture créative.

professeurs mentionne ne pas pouvoir réaliser ces écrits en classe par manque de temps ; c'est pourquoi, dans le cadre de son cours, les élèves rédigent tous les textes de ce type à domicile.

2.4.3. Travailler au sein ou hors des séquences didactiques

Comme cela se fait dans les manuels didactiques, de manière générale, les enseignants insèrent des exercices d'écriture créative dans les productions initiales, dans les ateliers de structuration ainsi que dans les productions finales, et plus d'un quart ne les réalisent que dans ces dernières¹⁴⁴. La moitié des personnes interrogées ont répondu qu'elles pratiquaient l'écriture créative comme une activité hors séquence didactique, et deux la travaillent uniquement de cette manière. L'écriture créative semble donc bien occuper une place spécifique dans la construction même du cours, puisqu'elle est le plus souvent considérée comme une activité à pratiquer en dehors des séquences didactiques.

2.4.4. Des exercices récurrents, mais aussi originaux

Avant d'analyser nos données concernant les exercices, remarquons qu'il était demandé aux enseignants de citer les exercices d'écriture créative qu'ils avaient déjà réalisés avec des élèves¹⁴⁵. Même si nous sommes consciente qu'il n'était sans doute pas possible pour eux de tous les mentionner, leurs réponses nous ont tout de même paru très complètes. Essayons donc de tirer des conclusions à partir des quelques données recueillies.

Nous observons d'abord, dans les exercices cités par les enseignants, et donc considérés par eux comme étant des activités d'écriture créative, une diversité importante. Cependant, en ce qui concerne plus spécifiquement les enseignants des filières technique et professionnelle, nous voyons que les exercices d'amplification (d'une nouvelle, d'une poésie...) et de transposition (réalisation d'une parodie ou d'une fable parodiée, texte écrit à partir d'une photo...) sont souvent cités. Or, il se trouve que ce sont les exercices explicitement mentionnés dans l'UAA 5 du nouveau programme. Il semble donc que les professeurs suivent les prescriptions faites dans ce dernier et que, si l'écriture créative y trouve une place, elle en trouve également une au sein des cours de français. On ne constate néanmoins pas d'opposition nette entre ce qui est fait dans les filières de transition et de qualification puisque, dans toutes deux, des types d'exercices semblables reviennent fréquemment dans les réponses, même s'ils sont réalisés de manières différentes et personnalisées par chacun. Des activités telles que les jeux oulipiens ou l'invention de poèmes

¹⁴⁴ Annexe 8 : Manière dont l'écriture créative est insérée dans les cours de français.

¹⁴⁵ Voir annexe 4.

sont souvent citées et pourtant mises en place d'une façon qui lui est propre par chacun, par exemple, l'écriture d'un poème peut se faire comme « réponse à un poème de Baudelaire », mais il est question aussi d'« écrire un poème à partir d'un autre », ou de rédiger « une poésie collective »¹⁴⁶.

Cela montre que les programmes laissent une grande liberté au niveau des choix des exercices, mais également des types de textes utilisés. Le plus souvent, les enseignants proposent des activités qui commencent par des contraintes, que ce soit des situations contextuelles, des restrictions, des développements... Tous ceux qui ont répondu à la question citent plusieurs exercices différents, ce qui montre que l'écriture créative possède tout de même une place importante au sein de leur cours. Soulignons enfin qu'un des enseignants mentionne comme exercice la dissertation tout en posant la question suivante : « c'est plus un débat, est-ce de l'écriture créative ? »¹⁴⁷. À nouveau, nous sommes confrontée au problème de la définition de ce type d'écrit et à la difficulté d'y répondre étant donné le peu de précision fourni par les programmes.

2.5. Des objectifs et des difficultés diverses

2.5.1. *Les objectifs que l'on tente de poursuivre*

Il est utile de se demander quels sont les objectifs poursuivis par les professeurs quand ils réalisent ces types d'écrits avec leurs élèves. Nous avons déjà souligné que, pour la plupart des participants, cette pratique est jugée nécessaire pour l'enseignement de la littérature, mais également parce qu'elle offre aux élèves un espace autre, hors du cadre scolaire. Ce qui nous intéresse à présent, ce sont les objectifs précis visés par les professeurs lorsqu'ils font écrire leurs élèves de cette manière. Les didacticiens cités précédemment parlent de sept objectifs que l'écriture créative permet d'atteindre¹⁴⁸ : développer la motivation pour l'écriture ; permettre de dépasser la peur ou l'angoisse de la feuille blanche en développant l'invention et l'imagination ; ouvrir un espace privilégié permettant de libérer l'expression en français, en toute liberté, sans contrainte et en suivant le rythme des élèves ; permettre de s'entraîner dans l'activité d'écriture ; mettre en valeur la créativité ; permettre de partager les textes écrits et de s'entraider par des retours et des commentaires sur l'effet des productions.

¹⁴⁶ Voir annexe n°4, répondants 5, 14 et 15.

¹⁴⁷ Voir annexe n°4, répondant 7.

¹⁴⁸ SIMARD, C. e.a., *op. cit.*, p. 270.

Voyons à présent ce qu'en disent les enseignants ayant répondu au questionnaire¹⁴⁹. Tous pensent que ces productions favorisent le développement de la créativité. Une grande majorité est d'accord avec le fait que ces activités augmentent la motivation pour l'écriture et qu'elles permettent aux élèves de s'entraîner à écrire. La plupart sont d'avis que l'écriture créative permet l'ouverture d'un espace de liberté d'expression et qu'elle permet un partage des textes écrits au sein de la classe. Les avis concernant les autres objectifs mis en évidence par les didacticiens divergent. En effet, cinq des participants pensent que ces écrits ne permettent pas de dépasser la peur ou l'angoisse de la feuille blanche. Pourtant, d'autres soulignent que ce type d'activité permet « de décomplexer les élèves » ou « de surmonter sa timidité »¹⁵⁰. Pour finir, les trois quarts des participants ont la volonté, à travers cet exercice, de permettre aux élèves de progresser dans l'écriture grâce aux retours donnés sur l'expression. L'une des enseignantes précise que, pour elle, l'objectif premier est que tous continuent sans cesse à écrire. Une autre explique que, d'après son expérience, ce type d'activité permet de créer un lien entre les élèves, ainsi que de susciter de l'intérêt pour la culture et la lecture.

Si tous les enseignants ne sont pas d'accord avec les sept objectifs mentionnés par les didacticiens, l'idée de développer la créativité fait l'unanimité. De plus, la volonté à la fois de motiver les élèves pour l'écriture et de leur offrir un espace de liberté est soutenue par la majorité. Il est possible que les objectifs avec lesquels les enseignants ne semblent pas être en accord soient tout de même présents dans leur cours même s'ils n'en font pas une priorité.

2.5.2. Des difficultés qu'il faut surmonter

Des difficultés communes et récurrentes

Les principaux objectifs poursuivis étant maintenant clairs, intéressons-nous aux difficultés que rencontrent les enseignants durant la mise en place et la réalisation de ces exercices. Dans le questionnaire, nous mentionnons quatre difficultés qui d'après les recherches théoriques menées sont les principales, chaque participant a la possibilité de cocher celles qu'il rencontre personnellement¹⁵¹. Chacun peut également ajouter en commentaire d'autres obstacles qu'ils rencontrent.

¹⁴⁹ Annexe n°9 : Les objectifs de l'enseignement de l'écriture créative.

¹⁵⁰ Voir annexe n°4, répondants 7 et 18.

¹⁵¹ Annexe n°10 : Les difficultés rencontrées par les enseignants.

Seule une des enseignantes pense que le manque d'exemple disponible est un problème dans la mise en place d'activité d'écriture créative. En effet, nous l'avons vu précédemment, une partie des professeurs se basent sur les manuels, les autres sur des auteurs ou sur leur propre rapport à l'écriture. Dès lors, il semble que la majorité possède déjà des sources d'inspiration suffisantes ou sait où en trouver. Dans le même genre d'idée, le nombre illimité de réalisations possibles pose problème uniquement à trois participants. Cela peut signifier que le manque de précision concernant l'écriture créative dans les programmes et le nombre infini de possibilités d'exercice qui en résulte ne pose pas de problème aux enseignants. Ces derniers ont le choix d'inventer et de modifier les activités à leur convenance selon leurs goûts et la classe dans laquelle ils les réalisent. Néanmoins, pour un peu moins d'un quart des participants, le manque de précision des instructions officielles à ce propos est un problème. Pour eux, une clarification de ce qui est attendu permettrait de faciliter la mise en place de ce genre d'exercices au sein des séquences didactiques et des classes.

Cependant, ce n'est pas le problème le plus fréquent puisque la difficulté la plus souvent rencontrée est celle de la subjectivité dans l'évaluation (12 participants). Nous l'avons vu dans la partie théorique, même avec l'aide de critères précis, la question de la manière dont il faut évaluer l'écriture créative est toujours présente. Si des pistes sont données par certains didacticiens, dans la pratique, cela reste une difficulté. Un enseignant précise par rapport à cela : « je ne parlerais pas de subjectivité dans l'évaluation, mais compte tenu de la diversité parfois des productions, la réelle difficulté est de fixer des critères communs à tous les exemples possibles... »¹⁵².

Des difficultés personnelles et spécifiques

Si ces difficultés sont souvent rencontrées, chacun doit faire face à des obstacles différents selon les classes qu'il a, mais également en fonction des activités qu'il effectue avec ses élèves. Par exemple, nous avons vu que, pour certains, l'utilisation de contraintes dans les exercices était d'une grande aide. Pourtant, l'un des participants précise que, pour lui, cela peut être une difficulté : « la résistance des élèves aux contraintes, jugées peu favorables, dans un premier temps, à la créativité »¹⁵³. Un autre explique qu'il fait écrire ses élèves en classe et chez eux, mais le problème qu'il rencontre est le suivant : « Quand c'est à domicile, être sûr

¹⁵² Voir annexe n°4, répondant 14.

¹⁵³ Voir annexe n°4, répondant 1.

que l'élève écrit lui-même »¹⁵⁴. Ces problèmes toutefois semblent être moins partagés : ils dépendent plus des conditions de travail et de la classe que de l'écriture créative elle-même.

Soulignons encore deux éléments qui nous paraissent importants. D'abord, deux professeurs disent ne rencontrer aucune difficulté dans la mise en place et la réalisation d'exercices d'écriture créative. Ensuite, quatre enseignants citent un problème qui ne faisait pas partie des propositions et qui est le manque de temps. Il s'agit d'un obstacle que plusieurs connaissent. L'un de nos témoins précise même : « manque de temps au vu du reste du programme à aborder »¹⁵⁵. Cela peut signifier que, d'après lui, il est d'abord nécessaire de travailler les autres compétences prescrites par le programme avant de prendre du temps pour des exercices d'écriture créative. À nouveau, pour certains, cet enseignement semble donc occuper une place périphérique dans le cours de français. Il s'agit de productions difficiles à faire réaliser aux élèves puisque cette activité passe au second plan, après d'autres compétences considérées comme plus importantes par le programme, mais également par certains professeurs eux-mêmes. De plus, l'un des participants explique qu'une difficulté tient au fait que les élèves ne sont pas motivés à travailler si ce n'est pas pour des points. Cela impliquerait que l'écriture créative n'est pas, pour lui, une compétence certifiable, mais plutôt une production réalisée indépendamment de toute certification.

¹⁵⁴ Voir annexe n°4, répondant 16.

¹⁵⁵ Voir annexe n°4, répondant 7.

3. Analyse des données recueillies par les entretiens individuels

Nous allons à présent nous pencher sur les données recueillies lors des entretiens individuels afin d'approfondir certains points précédemment évoqués et, ainsi, de mettre en évidence les éléments à propos desquels leurs avis divergent¹⁵⁶. Comme nous l'avons signalé précédemment, les trois enseignantes rencontrées ont des profils différents et des conceptions de l'écriture créative qui divergent. Elles travaillent toutes trois dans l'enseignement de transition et de qualification (professionnel ou technique), ce qui leur permet d'expliquer les points communs et les différences dans la manière d'enseigner selon le public.

3.1. Un lien compliqué avec les programmes

La place qu'occupe l'écriture créative dans les programmes, nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, reste floue. Les trois participantes rencontrées pensent que ce type d'écrits n'a pas de place claire, que ce soit dans les programmes de transition ou de qualification. Pour toutes, il est néanmoins possible d'intégrer cette matière, mais comme ce n'est pas un objectif majeur formulé par les programmes, cela reste difficile. En effet, le principal problème qu'elles rencontrent, nous y reviendrons, est celui des grilles d'évaluation. L'une d'entre elles précise qu'il y a un dilemme entre la scolarité et ce qu'elle implique (la cotation) et la notion même d'écriture créative dans laquelle l'idée de laisser les élèves totalement libres est présente.

Leurs avis divergent en ce qui concerne la place et l'importance que ce type d'écrit pourrait avoir au sein des programmes. Pour une des enseignantes, il est nécessaire de donner à l'écriture créative une place importante dans les instructions officielles parce que cette activité réconcilie les élèves avec l'écriture, permet des échanges et des réactions positives¹⁵⁷. Cependant, elle précise que, pour pouvoir être mis en lien avec une compétence, ces écrits devraient être clairement explicités dans leur dimension créative : « Vraiment faire des liens avec les documents, les genres, les types de textes que l'on doit travailler, mais basés sur la créativité parce qu'ici le type de texte ou le genre que l'on va travailler a beaucoup plus d'importance que la créativité »¹⁵⁸. Elle propose aussi de partir de l'écriture créative pour développer d'autres compétences, comme l'argumentation, qui servirait de base pour la recherche d'idées. Par contre, une autre enseignante pense que la pratique de l'écriture créative doit rester un choix personnel du professeur parce qu'il faut que ce dernier y mette du sien

¹⁵⁶ Annexe n°11 : Retranscription des entretiens réalisés auprès de trois enseignantes.

¹⁵⁷ Voir annexe n°11, entretien 1.

¹⁵⁸ Voir annexe n°11, entretien 1.

pour que l'exercice fonctionne bien¹⁵⁹. Intégrer l'écriture créative dans le programme tel qu'il est pour le moment ne lui semble donc pas utile, il souhaite plutôt réfléchir à une modalité supplémentaire. Enfin, d'après la dernière enseignante rencontrée, il est essentiel que l'élève comprenne que l'écriture est un geste libre, or cette spontanéité est difficile à évaluer, ce qui complique l'intégration de ces écrits dans les programmes¹⁶⁰.

3.2. Une manière d'enseigner qui dépend de la conception de chacun

Nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, l'absence d'une définition claire dans les programmes permet à chaque professeur de pratiquer l'écriture créative selon la conception qu'il s'en fait personnellement. Lors des entretiens que nous avons eus avec les trois enseignantes, nous avons en effet remarqué à quel point la définition qu'elles se faisaient de l'écriture créative influençait leur manière de l'enseigner.

D'après la première enseignante rencontrée, dans la pratique de l'écriture créative, l'élève doit pouvoir tout imaginer¹⁶¹. Les contraintes doivent le diriger, mais il doit être libre d'écrire ce qu'il veut. À partir de cette conception, un exercice tel que la parodie, généralement réalisé dans le cadre de la compétence 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle », qui consiste à se baser sur un texte de départ pour le modifier, ne constitue pas un réel exercice d'écriture créative parce que l'élève n'y invente rien. Pour la deuxième enseignante, il n'y a pas de définition commune de la créativité, le sens de cette notion varie d'un professeur à un autre¹⁶². Contrairement à sa collègue, elle considère la parodie comme un exercice d'écriture créative. Pour une troisième enseignante enfin, l'écriture créative est une démarche qui part d'une contrainte, mais qui reste libre¹⁶³.

Etant donné la conception qu'elle a de l'écriture créative, la première enseignante ne parvient pas aisément à l'intégrer dans le programme puisque, à ses yeux, elle n'entre pas dans une compétence. Son objectif, quand elle invite les élèves à ce type d'activité, est de proposer un temps de « pause », hors des compétences. Cependant, elle souligne que l'idéal serait que l'écriture créative trouve sa place au sein d'une séquence. Elle donne l'exemple d'un exercice sur les connecteurs logiques qui pourrait s'insérer dans une séquence sur l'argumentation : « Un exercice type, c'est d'intégrer les connecteurs logiques dans la phrase. Pourquoi ne pas partir de l'inverse et donner aux élèves les connecteurs et avec ces

¹⁵⁹ Voir annexe n°11, entretien 2.

¹⁶⁰ Voir annexe n°11, entretien 3.

¹⁶¹ Voir annexe n°11, entretien 1.

¹⁶² Voir annexe n°11, entretien 2.

¹⁶³ Voir annexe n°11, entretien 3.

connecteurs-là ils doivent écrire eux-mêmes une histoire ou une phrase ? L'exercice est totalement différent parce que c'est plus créatif puisqu'ils inventent eux-mêmes les phrases à partir d'un canevas de texte »¹⁶⁴. De plus, puisqu'elle réalise ces écrits souvent hors des séquences, cette enseignante propose aux élèves de produire des textes collectifs en classe, comme une nouvelle à quatre mains. Pour elle, le but est que les élèves s'habituent à écrire en séance.

La seconde enseignante, quant à elle, ne conçoit pas de réaliser des écrits créatifs hors des séquences. Elle en propose dans les productions initiales, dans les ateliers de structuration et dans les productions finales avec une grille d'évaluation. Son objectif est que cet exercice s'intègre dans la séquence afin de respecter les programmes. Dans cette perspective, elle invite les élèves à produire les textes en classe et non à domicile puisque ces écrits font partie intégrante de la séquence. Pour elle, le contexte de la classe permet d'échanger sur les productions, ce qui dédramatise le phénomène d'écriture et valorise les élèves, qui sont souvent impressionnés de voir ce qu'ils arrivent à produire eux-mêmes. De plus, selon sa conception, l'écriture créative constitue un travail personnel et intime dont l'individu est le point de départ. C'est pourquoi elle incite les élèves à écrire individuellement, même si certaines activités comme l'écriture automatique demandent un travail collectif. Son objectif est que les élèves se sentent libres.

La troisième enseignante intègre l'écriture créative dans certaines séquences, mais elle la pratique également hors de celles-ci. Son but est que les élèves soient ensemble, qu'ils partent des matériaux qui leur sont donnés pour écrire et ensuite échanger. Les séquences tout comme les activités autres lui permettent de réaliser cet objectif. Elle donne un exemple d'exercice d'écriture créative comme production initiale :

« Je fais une séquence sur le romantisme en cinquième. Je commence toujours par leur montrer une peinture de Friedrich, la fameuse peinture d'un promeneur au-dessus des nuages. Je leur mets un morceau de Chopin ou un morceau de piano qui soit aussi plus ou moins en lien avec le romantisme et je leur demande d'écrire en se mettant à la place du personnage. [...] J'essaye de chercher dans ce qu'ils ont produit, ce qui peut être des extraits ou s'apparenter à des amorces de caractéristiques du romantisme. Je vais reprendre leurs extraits pour après illustrer la théorie »¹⁶⁵.

Par cet exercice, l'enseignante cherche à ce que les élèves comprennent que l'écriture n'est pas un don, que tout le monde peut écrire. Elle les invite également à réaliser des travaux créatifs hors des séquences, mais qui peuvent être considérés comme des tâches finales

¹⁶⁴ Voir annexe n°11, entretien 1.

¹⁶⁵ Voir annexe n°11, entretien 3.

puisque'ils sont mis en lien avec la compétence 5, « Partir de différents moyens d'expression pour rendre compte d'une lecture », et qu'ils sont accompagnés d'une grille d'évaluation. Il s'agit par exemple d'écrire un journal intime suite à la lecture d'un livre, d'écrire une lettre à un personnage de roman ou de produire quelque chose à partir d'une lecture, que ce soit une maquette, une chanson ou des montages photos. D'après cette enseignante, l'enseignement de la littérature passe par ces écrits créatifs parce que les élèves comprennent que l'auteur écrit en fonction de ce qu'il est lui et qu'eux aussi ils peuvent être auteurs. Elle fait donc réaliser certains exercices en classe et d'autres à domicile, en fonction de l'objectif recherché.

3.3. Une difficulté surmontable

Nous revenons un instant sur le problème de la subjectivité dans l'évaluation, principal problème rencontré par les enseignants dans la pratique des écrits créatifs. Bien que les trois enseignantes mentionnent cette difficulté comme la plus compliquée à surmonter, toutes trois sont parvenues à la surmonter en proposant des alternatives à la grille d'évaluation. Nous avons déjà mentionné plusieurs de ces solutions dans notre première partie qui traitait des discours des didacticiens. Néanmoins, il nous semble important de donner ici des exemples concrets de ce que mettent en place certains enseignants au sein de leur classe et d'analyser leur ressenti à ce propos.

Pour la première, même si c'est difficile, il est toujours possible d'évaluer une production en se basant sur des critères¹⁶⁶. Toute la question est de savoir si l'enseignant a le droit d'attribuer des points à l'originalité étant donné la subjectivité de ce critère. Pour notre première enseignante, il est plus pertinent d'accorder des points bonus pour l'originalité. Une autre proposition qu'elle avance est de varier l'évaluation selon les objectifs poursuivis dans chaque exercice : certains seraient cotés, d'autres pas.

La deuxième enseignante décrit l'évaluation des écrits créatifs comme un paradoxe : l'objectif de ce type d'écrits est que l'élève s'y sente totalement libre, et pourtant, à la fin, il sera sanctionné¹⁶⁷. Dès lors, il arrive que la cotation ne corresponde pas au ressenti d'un élève par rapport à l'exercice : à cet égard, la grille d'évaluation est vraiment problématique. Pourtant, cette enseignante reconnaît qu'une grille est indispensable pour guider la réalisation d'une tâche finale ; aussi a-t-elle réussi à trouver certaines solutions qui lui permettent d'évaluer les écrits créatifs. Par exemple, elle donne la grille d'évaluation avant l'exercice

¹⁶⁶ Voir annexe n°11, entretien 1.

¹⁶⁷ Voir annexe n°11, entretien 2.

pour que les élèves n'aient pas de mauvaises surprises. Elle propose aussi de construire cette grille avec les élèves ou de donner une heure de mise en commun sur la forme lors de laquelle les élèves peuvent faire relire leur texte par un voisin ou poser des questions d'orthographe. Autre démarche encore : dans le cadre d'une séquence sur le monologue, alors que les élèves devaient interpréter un extrait de texte, l'enseignante leur a proposé une nouvelle manière de coter : elle leur a soumis sa grille d'évaluation et leur a proposé d'en réaliser une aussi avec leurs propres critères et leur propre pondération, pour enfin faire la moyenne des deux.

Enfin, d'après la dernière participante, il est toujours possible de coter un texte créatif avec des critères comme la maîtrise de la langue, le respect du genre, l'investissement... Elle est d'accord avec l'enseignante précédente sur le fait qu'il est utile de réaliser la grille d'évaluation avec les élèves, et elle souligne que, lorsque les critères viennent d'eux, ils s'approprient vraiment cette grille. Elle propose en outre aux élèves d'échanger leur texte entre eux et de déjà réaliser une évaluation formative à partir de la grille afin que chacun aide son voisin à améliorer son texte.

3.4. Des exercices similaires pour les filières

Les trois participantes rencontrées travaillent dans les filières de transition et de qualification technique ou professionnelle. Nous leur avons demandé si leur manière de pratiquer l'écriture créative était différente selon les filières. Les deux premières nous ont répondu qu'elles proposaient les mêmes activités dans toutes leurs classes. La première précise que, pour un même exercice, elle a des résultats toujours différents¹⁶⁸. Elle donne l'exemple d'un exercice qui consiste à écrire dans la marge d'une feuille les lettres de l'alphabet pour ensuite rédiger un dialogue. Face à cette consigne, ses élèves de transition étaient vraiment bloqués alors que ceux de professionnel ont participé de manière très active. D'après l'enseignante, la qualité des productions varie, parfois celles-ci sont plus élaborées ou plus drôles, mais cela dépend davantage de l'ambiance de la classe que de la filière d'enseignement. Si elle propose les mêmes exercices, c'est parce qu'elle pense que ce qui importe dans ces écrits, c'est l'imagination, or tous les élèves en ont. La deuxième participante est également d'avis qu'il ne faut pas faire de distinction entre les élèves¹⁶⁹. Elle précise qu'évidemment la réussite de l'activité dépend de la motivation du groupe, de l'humeur du professeur et de beaucoup d'autres éléments extérieurs, mais que tous les exercices peuvent être réalisés par tous les élèves. La seule différence qu'elle mentionne

¹⁶⁸ Voir annexe n°11, entretien 1.

¹⁶⁹ Voir annexe n°11, entretien 2.

concerne le contenu des écrits. Elle explique que les élèves de technique de qualification ou de professionnelle n'ont pas de filtre. De ce fait, il est très intéressant de faire ce genre d'exercice avec eux parce qu'ils ont été moins entraînés aux compétences, ce qui fait qu'ils se livrent davantage. La dernière enseignante n'est pas de leur avis et propose toujours des exercices différents selon les filières¹⁷⁰. D'après elle, les élèves de technique ont davantage besoin de comprendre le sens de ce qu'ils produisent. De plus, elle souligne le fait qu'ils ont souvent des difficultés avec la maîtrise de la langue, et que c'est pour cette raison qu'elle favorise des exercices qui ne risquent pas de renforcer ces images-là.

¹⁷⁰ Voir annexe n°11, entretien 3.

4. Bilan de la recherche

Pour conclure cette recherche, nous pouvons dire que l'écriture créative possède une place dans le cours de français, même si celle-ci n'est pas définie et varie selon les enseignants. Nous nous sommes aperçue que, de manière générale, ce que nous avons mis en évidence à l'aide des différents corpus étudiés dans la première partie de ce mémoire se confirme dans les pratiques effectives des enseignants. En effet, nous avons souligné la définition hésitante ainsi que la place floue de l'écriture créative dans les programmes, or il semble que les enseignants aient ce même ressenti. D'ailleurs, les données recueillies lors des entretiens individuels viennent confirmer l'idée selon laquelle il n'y a pas une définition unique de l'écriture créative. De plus, on observe que la manière de mettre en place l'écriture créative est, pour la plupart des enseignants, similaire à celle que proposent les différents manuels. Les participantes rencontrées pratiquent l'écriture créative d'une manière personnelle en lien avec la conception qu'elles s'en font, mais toutes parviennent à l'intégrer dans leur cours et à évaluer les productions des élèves afin de leur permettre d'acquérir des compétences supplémentaires. Les instructions officielles, mais également les didacticiens évoquent différents objectifs qui sont à poursuivre dans le cadre d'activités d'écriture créative, principalement le développement de la créativité et la motivation pour l'écriture. Si tous les enseignants ne sont pas d'accord sur les objectifs poursuivis, ceux-ci sont cités de manière récurrente. Dans le même ordre d'idée, les chercheurs exposent plusieurs difficultés liées à cet apprentissage qui sont proches de celles qu'une majorité des enseignants rencontrent effectivement. Plusieurs auteurs que nous avons évoqués ont d'ailleurs proposé des solutions afin de remédier par exemple au problème de la subjectivité dans l'évaluation, celles-ci sont d'ailleurs mises en place par certaines des participantes rencontrées.

Troisième partie : proposition didactique

1. Énoncé de la séquence

1.1. Enjeux et objectifs

Nous l'avons vu dans notre deuxième partie, l'écriture créative a tendance à être enseignée de manière périphérique dans les classes de français. C'est pourquoi la présente proposition de séquence a pour objectif d'enseigner et d'exploiter ce type d'activité. Elle est destinée aux élèves de cinquième ou de rhétorique de l'enseignement de transition et dure six heures. Cependant, il nous semble possible de l'adapter afin qu'elle soit accessible à des élèves du même âge de l'enseignement de transition ou de qualification. Cette séquence repose d'abord sur un enjeu culturel puisqu'elle est liée à une réflexion sur l'écriture. L'aspect cognitif est mobilisé par l'acquisition de connaissances à propos des différentes notions liées à la création, ainsi que par la maîtrise d'une typologie des exercices d'écriture créative. L'aspect socioaffectif est aussi présent par la mise en pratique d'exercices liés à ce type d'écrits (rédaction de poèmes et d'un texte en prose). Un enjeu social est également visé puisque la réalisation d'activités d'écriture créative demande de faire de la classe un lieu de réflexion et d'éveil où les élèves peuvent se questionner, essayer, se tromper, réécrire... Il paraît dès lors important d'instaurer un climat de respect et d'écoute mutuelle au sein du groupe afin que chacun assimile les outils nécessaires à sa progression. Concrètement, différents auteurs et quelques-unes de leurs productions sont étudiés afin de permettre aux élèves de réaliser ensuite par eux-mêmes des textes poétiques ou en prose en s'inspirant de ce que ces derniers ont écrits.

1.2. Manuels utilisés

Afin de réaliser cette séquence, nous avons recouru à différents ouvrages dont le principal est le livre *Petite fabrique de littérature*¹⁷¹. En effet, vu que la première partie de la séquence vise à proposer aux élèves une typologie des exercices d'écriture créative, nous avons choisi la typologie de ce manuel parce qu'elle nous a paru très claire et illustrée de nombreux exemples, ce qui facilite la mise en place d'exercices pour les élèves, et partant leur apprentissage. Un autre manuel qui nous a servi a déjà été présenté dans la première partie puisqu'il s'agit de *Récit et Poésie*¹⁷². Plus précisément, nous avons consulté le chapitre 4, « Associer la poésie aux sons et à l'image ». Dans ce dernier, les élèves doivent comprendre

¹⁷¹ DUCHESNE, A., LEGAY, T., *op. cit.*

¹⁷² BRASSEUR, F. e.a., *op. cit.*, pp. 289-320.

la poésie écrite entre le XIX^e et le XX^e siècle et expérimenter l'écriture poétique. L'un des objectifs poursuivis lors de cette séquence-là est de donner l'occasion à chacun de connaître les innovations poétiques en lien avec les jeux sonores et au travail sur la disposition typographique. Ce sont des objectifs semblables qui seront exposés dans la leçon présentée ci-dessous : c'est pourquoi nous nous référerons à plusieurs reprises à ce manuel. Le troisième ouvrage sur lequel s'appuie cette proposition didactique s'intitule *La poésie, ça rime à quoi ?*¹⁷³ Dans le chapitre 4, les auteurs abordent l'aventure surréaliste et suggèrent des activités d'écriture liées au mouvement surréaliste : plusieurs d'entre elles ont inspiré notre séquence. De la même manière, certains apprentissages sont inspirés du manuel et du cahier *Français pour se qualifier 6*¹⁷⁴, dont la quatrième séquence, « Vous prendrez bien un vers... », est consacrée à la poésie.

1.3. Lien avec les programmes et les référentiels

Dans le cadre de cette séquence, comme cela est demandé dans le référentiel, certains savoirs théoriques seront enseignés aux élèves et mis en lien avec les exercices pratiques. Les connaissances culturelles, dans ce cas-ci celles qui concernent l'écriture novatrice de Guillaume Apollinaire, d'André Breton, de Francis Ponge et de George Perec, seront travaillées de manière active et vivante puisque le but est que les élèves acquièrent une réflexion sur celles-ci et qu'ils ne les étudient pas passivement. À cette fin, ils devront non seulement comprendre la façon dont ces auteurs exploitent les règles et les codes de l'écriture, mais également la mettre en pratique à leur tour et ainsi exercer leur imagination.

Nous avons essayé de relier cette séquence à certaines fiches des programmes actuels, même si, comme nous l'avons vu, celui de l'enseignement de transition n'accorde pas une place centrale à ce type d'écrits.

La séquence portera sur la fiche 6 du programme, qui stipule ceci : « Dans des situations-problèmes significatives, participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de la littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe »¹⁷⁵. Dans le cadre de cette séquence sur l'écriture créative, nous avons choisi de travailler sur la littérature comme lieu de jeu avec les formes au travers des ateliers d'écriture et de réécriture qui

¹⁷³ CARROZZA-ZABUS, F., HARDY, ROBINET, C., *La poésie, à quoi ça rime. Du baroque au surréalisme.*, Wavre-Wommelgem, Van In, 2002 (« Un passé pour aujourd'hui »), pp. 85-133.

¹⁷⁴ DELAMAZURE, C. e.a, *Français pour se qualifier 6*, Wavre-Wommelgem, Van In, 2007, pp. 82-98.

¹⁷⁵ FÉSEC, *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques, op.cit.*, p. 28.

peuvent être mis en lien avec la fiche 5 : « Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix) »¹⁷⁶. Cette séquence met en place différents ateliers d'écriture comme cela est proposé : rédactions de textes poétiques et narratifs.

Cette séquence s'inspire également d'une des unités d'acquis d'apprentissage présentes dans le nouveau programme de l'enseignement qualifiant, l'UUA 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle »¹⁷⁷. Dans celle-ci, il est demandé aux élèves de s'inscrire dans une œuvre en l'amplifiant, en la recomposant ou en la transposant. Ces œuvres peuvent être brèves (dicton, maxime...) ou être des textes littéraires (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique...). Dans cette séquence, l'objectif poursuivi n'est pas d'apprendre aux élèves à s'inscrire dans une œuvre puisqu'ils devront seulement s'inspirer des œuvres réalisées pour créer leur propre texte. Cependant, certaines propositions faites par le programme concernant l'UUA 5 seront repris dans cette séquence.

2. Scénario de la séquence

2.1. Introduction

Cette partie du travail propose une séance didactique d'abord de manière schématique et ensuite détaillée (sujet, matière, objectifs et compétences). Dans le déroulement de la séquence, il est supposé qu'une heure de cours dure cinquante minutes. Un exemple de document à remettre aux élèves pour réaliser cette séquence (ainsi que la réponse aux questions posées) se trouve en annexe¹⁷⁸. Cette séquence est une proposition qui peut évidemment être adaptée selon les objectifs de chaque enseignant.

¹⁷⁶ *Id*, p.26.

¹⁷⁷ FÉSEC, *Français. 2e et 3e degré Professionnel et Technique de qualification*, op. cit., p. 96.

¹⁷⁸ Annexe n°12 : Document remis aux élèves (et correctif).

2.2. Présentation schématique

Séances	Matières	Objectifs
Séance 1 Séance 2	-Définition de la créativité, de l'imagination -Définir le rôle de l'écriture créative -Les différents types de réécritures	-Compréhension des notions suivantes : « écriture », « créativité », « imagination » -Compréhension du rôle de l'écriture créative -Connaissance et maîtrise des différents types de réécriture qu'il existe à partir de la typologie proposée dans l'ouvrage <i>Petite fabrique de littérature</i>
Séance 3	-Apollinaire et le calligramme -Rédaction de calligrammes	Compréhension d'une nouvelle forme de poésie : jouer sur la typographie et la mise en forme
Séance 4	-André Breton et l'écriture automatique - Rédaction selon la méthode de l'écriture automatique et retravailler son texte pour en faire un poème	Compréhension d'une nouvelle forme de poésie : écrire sans restriction de la pensée
Séance 5	-Francis Ponge et l'écriture en prose -Rédaction de poème à propos d'un objet en y incluant deux figures de style	Compréhension d'une nouvelle forme de poésie : l'écriture en prose et l'utilisation des figures de style
Séance 6	-George Perec et le lipogramme -Rédaction d'un texte sans la lettre « u »	Compréhension d'une nouvelle forme d'écriture en prose : le lipogramme
Séance 7	Tâche finale	Rédaction d'un texte d'une des quatre façons d'écrire étudiées

2.3. Scénario détaillé

Séance 1 et 2

La première et la deuxième séance sont consacrées à la compréhension des notions d'« écriture », de « créativité » et d'« invention », ainsi qu'à une réflexion collective sur le rôle de l'écriture créative. Par la suite, les élèves découvrent la typologie des différents types d'écriture proposée dans le manuel *Petite fabrique de littérature* et réalisent des exercices qui leur permettent de maîtriser celle-ci. L'objectif est que l'ensemble de la classe se rende compte que l'écriture créative est une activité qui a un rôle et une place à part entière et qu'ils prennent le temps de la découvrir et d'y réfléchir. De plus, la connaissance des différents types d'exercice d'écriture leur sera utile par la suite.

Écriture créative, une première définition

Pour commencer la leçon, l'enseignant demande aux élèves ce que les mots « écriture » et « créativité » leur évoquent. Il n'y a pas de réponses précises attendues, l'objectif est que chacun réfléchisse sur la manière dont il perçoit ces mots et à quoi ils font écho pour lui. Toujours dans l'optique de faire réfléchir les élèves, l'activité suivante est imaginée pour leur donner des pistes de réflexion. C'est pourquoi une liste de mots leur est proposée et il leur est demandé de choisir ceux qu'ils mettraient en lien avec l'écriture créative et de justifier ce choix. Dans cette proposition de séquence, la liste reprend les mots suivants : innovation, personnel, nouveauté, ouvrage, fiction, inventivité, particulier, œuvre, fantaisie, changement, création, extravagance, folie, pensées, originalité, imagination, idée, inspiration, rêve. Ensuite, chacun cite des exemples d'exercices qu'il considère être des activités d'écriture créative et la définition qu'il donnerait de ce type d'écrits. Puis, les idées sont mises en commun et l'on s'efforce sur cette base d'établir une définition commune.

Le rôle de l'écriture créative

Les élèves ont eu l'occasion de réfléchir à ce qu'était pour eux l'écriture créative, ils vont maintenant se poser des questions sur le rôle de celle-ci. Pour ce faire, il leur est demandé de préciser à quoi sert ce type d'activité selon eux. Afin de les aider dans cette réflexion, une liste d'énoncés concernant l'écriture leur est proposée. Dans celle-ci, ils doivent cocher les propositions avec lesquelles ils sont d'accord et justifier leur choix. Sept idées leur sont suggérées : « je préfère les écrits sans consigne », « je me sens plus à l'aise avec les écrits créatifs qu'avec les écrits fonctionnels », « je me sens jugé quand j'écris un texte créatif »,

« je n'ai jamais eu l'occasion d'écrire de texte créatif », « j'aime écrire des textes créatifs car je me sens plus libre », « je trouve l'évaluation des textes créatifs subjective ». Ces pistes de réflexions ont pour but d'amener à une discussion avec l'ensemble du groupe qui permet à chacun de donner son avis et de se sentir libre de dire ce qu'il pense. Cette étape nous semble importante afin que chacun comprenne le but des exercices qui seront proposés dans la suite de la leçon, et qu'ainsi celle-ci prenne sens.

Une typologie des exercices d'écriture créative

À présent, les élèves vont découvrir dix-huit types d'écrits qu'il est possible de réaliser lors d'une activité créatrice : le pastiche, la phrase-départ, la parodie, les mots répétés, l'expansion, le texte fendu, le titre, le lipogramme, la lettre imposée, le texte libéré, les retouches, le calligramme, les hypothèses, les suppressions (caviardage), la reprise, les faux proverbes, les textes à poursuivre, les textes extravagants. Pour commencer, ils doivent maîtriser chaque exercice : c'est pourquoi une liste de ceux-ci leur est donnée ainsi que leur définition. Ils doivent relier les noms des exercices à leur description exacte¹⁷⁹. Ensuite, les quatre catégories suivantes leur sont présentées : « un texte de départ A est transformé en un texte A' », « un texte de départ A permet d'écrire un texte B », « la règle vise l'aspect matériel du texte à écrire », « la règle porte sur le contenu du texte à écrire ». L'enseignant présente chacune de ces catégories et invite les élèves à placer chacun des dix-huit types d'exercice dans la catégorie qui lui correspond. De cette manière, les élèves disposeront d'une typologie des écrits créatifs sur laquelle ils pourront se baser dans la suite de la séquence.

Jouer avec les mots

La dernière étape de cette séance est la mise en pratique. Afin de la réaliser, trois textes sont donnés au groupe qui doit, pour chacun d'eux, déterminer de quel type d'exercice il s'agit¹⁸⁰. L'activité suivante propose de réaliser l'inverse, c'est-à-dire qu'un des exercices vus leur est proposé, à eux de tenter de le réaliser. Dans cette leçon, il s'agit de « l'hypothèse ». Les élèves doivent rédiger un texte de cinq lignes qui correspond à l'une des trois phrases qui sont suggérées. Il n'y a pas d'autre consigne, ils doivent laisser libre cours à leur imagination. Les trois phrases sont les suivantes : « Supprime les chaises et l'envie de s'asseoir, quelles en seraient les conséquences ? » ; « Suppose qu'on assure la gratuité de tous

¹⁷⁹ Voir annexe n°12 : Document remis aux élèves.

¹⁸⁰ Voir annexe n°12 : Document remis aux élèves.

les produits alimentaires, que se passerait-il ? » ; « Qu'arriverait-il si on parvenait à dispenser l'homme de dormir ? ».

À la fin de ces deux premières séances de cours, la classe a eu l'occasion de réfléchir à ce qu'était l'écriture créative, ainsi qu'au rôle de celle-ci. Le groupe dispose d'une typologie des exercices et a pu s'exercer une première fois à les reconnaître et à les appliquer.

Séance 3

Les quatre séances qui suivent sont consacrées à la réalisation de travaux d'écriture créative. L'objectif est maintenant que les élèves puissent exploiter les normes afin de découvrir que la poésie et la prose sont aussi des lieux de liberté et d'expression de soi (fiche 6). Pour ce faire, ils rencontreront quatre auteurs qui illustrent quatre manières d'écrire différentes. Ces écrivains, Apollinaire, Breton, Ponge, Perec, ont été choisis parce que la créativité et l'imagination occupent dans leurs œuvres une place considérable. Le but est que chaque élève ait l'occasion, de manière individuelle, d'expérimenter un type d'écriture nouveau (fiche 5).

Lors de la troisième séance de cours, la classe travaille sur Apollinaire et le calligramme. Cette leçon vise à faire découvrir au groupe les écrits d'Apollinaire et à l'amener à réfléchir sur cette manière spécifique de faire de la poésie. L'enseignant accompagne chacun dans l'écriture de son propre poème. Pour mettre au point cette heure de cours, nous avons consulté le chapitre 2 du manuel *Récit et poésie*¹⁸¹ ainsi que le manuel intitulé *La poésie, à quoi ça rime ?*¹⁸²

Qu'est-ce que le calligramme ?

Les élèves reçoivent deux poèmes de Guillaume Apollinaire (« La colombe poignardée par le jet d'eau » et « La femme au chapeau ») et sont d'abord invités à dire -quel exercice ils illustrent par rapport à la typologie vue précédemment. Ensuite, chacun donne sa propre définition du calligramme avant de lire un court texte qui présente le poète, mais aussi brièvement l'histoire du calligramme.

Entraîne-toi !

Puisque l'objectif principal est que chacun puisse écrire un poème, l'enseignant réfléchit avec l'ensemble du groupe aux différentes étapes à suivre pour y parvenir. Il

¹⁸¹ BRASSEUR, F. e.a., *op. cit.*, p.210.

¹⁸² CARROZZA-ZABUS, HARDY, F. ET ROBINET, C., *op. cit.*

demande ensuite à chacun de réaliser à son tour un calligramme. Cet exercice est inspiré de l'ouvrage *Petit fabrique de littérature*¹⁸³ qui le propose également. Les auteurs expliquent l'utilité de cette activité qui demande une lecture active et une réflexion avant la mise par écrit. Afin d'aider les élèves dans la rédaction de leur premier jet, on leur proposera d'abord de réécrire sous forme de calligramme le poème « La tortue » ou « La souris » d'Apollinaire. De cette manière, dans un premier temps, ils se focaliseront sur la forme qu'ils donneront au texte sans avoir à imaginer le fond. Durant la réalisation de ce premier jet, l'enseignant passe entre les bancs afin de faire des commentaires constructifs et d'encourager chaque élève dans la démarche créative. Comme le souligne l'ouvrage *Didactique du français langue première*¹⁸⁴, une telle évaluation formative orale est précieuse pour réguler l'apprentissage en cours.

Rédige ton propre calligramme

Dans un second temps, l'objectif est que les élèves rédigent leur propre poème. Pour cela, chacun reçoit un mot qui aura été préalablement choisi par le professeur et réalise un calligramme à partir de celui-ci. Durant cette activité, les élèves créent un poème tout en ayant la possibilité de s'éloigner de la forme traditionnelle qu'ils connaissaient. À la fin de la séance, l'enseignant reprend les productions afin de les évaluer, toujours de manière formative, et d'aider les élèves dans leur progression. Cette évaluation formative est effectuée pour chaque écrits, à la fin de chaque séance. Au cours suivant, les élèves reçoivent leur poème ainsi qu'une grille d'évaluation simplifiée qui leur permet de garder une trace de leur évolution. Cette grille peut s'inspirer par exemple de celle-ci qui est proposée par la FESeC¹⁸⁵ :

Pertinence et originalité	Cohérence (des idées et du texte)	Grammaire (Langue)	Vocabulaire (Langue)
Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :
À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :

¹⁸³ DUCHESNE, A. LEGAY, T., *op. cit.*, p. 205.

¹⁸⁴ SIMARD, C., e.a., *op. cit.*, p. 113.

¹⁸⁵ « Expression écrite : grille d'évaluation du 3^e degré » sur <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1636>

Séance 4

Cette séance va permettre à la classe d'écrire comme ont pu le faire certains surréalistes. La plupart des exercices proposés dans cette heure de cours viennent de l'ouvrage *La poésie, ça rime à quoi ?*¹⁸⁶ L'objectif est que les élèves parviennent à réaliser un exercice d'écriture automatique. Pour cela, l'enseignant les accompagnera pas à pas vers ce type d'écriture qui peut, au départ, paraître fort abstrait.

Quelle écriture pour les surréalistes ?

Avant de travailler à partir des œuvres d'André Breton, l'enseignant propose à la classe deux jeux bien connus du mouvement surréaliste. D'abord celui du « cadavre exquis », pour lequel les composants d'une phrase (sujet, adjectif, verbe complément) ont été préalablement choisis afin d'inviter les élèves à en respecter l'ordre grammatical. Chacun inscrit sur sa feuille un sujet, la plie de manière à ce que ce qu'il a noté ne soit pas visible et la passe à son voisin. Chacun écrit ensuite un adjectif, et ainsi de suite jusqu'à ce que la phrase soit achevée. Le second jeu est celui des questions et des réponses, et il fonctionne de la même manière que le précédent. La moitié de la classe imagine des questions ouvertes sur un morceau de papier, l'autre moitié écrit des réponses. L'enseignant tire au hasard une question et une réponse qui sont mises ensemble.

Après ces activités qui donnent au groupe l'occasion de comprendre la manière dont fonctionne le mouvement surréaliste, le professeur focalise davantage le cours sur les poèmes rédigés par Breton. Pour commencer, il présente un extrait du *Manifeste du surréalisme* dans lequel Breton expose quelques principes de l'écriture automatique. Les élèves reçoivent ensuite deux extraits de poèmes réalisés dans ce contexte : un extrait des « Champs magnétiques » d'André Breton et de Pierre Soupault et « La chair humaine » de Benjamin Péret, et ils sont invités à partager leurs impressions à la lecture de ces deux textes. Ainsi, ils disposent d'exemples de textes écrits de manière automatique. Ils sont aussi invités à dire de quel type d'activité venant de la typologie étudiée ils rapprocheraient cet exercice.

Ecrire au fil de la plume

Il est ensuite demandé aux élèves d'écrire « au fil de la plume », sans chercher à construire du sens, en décrivant les images qui surgissent en eux, les sentiments ou les idées qui leur viennent à l'esprit. À ce stade, ce qu'ils écrivent ne doit pas avoir de sens et ces

¹⁸⁶ CARROZZA-ZABUS, HARDY, F., ROBINET, C., *op. cit.*, p. 93.

premiers jets ne seront pas partagés en classe. Il est aussi possible de proposer aux élèves de réaliser d'abord cet exercice chez eux, car il s'agit d'une production personnelle.

Rédige un texte en écriture automatique

Pour continuer, chacun relit ce qu'il a imaginé pour repérer et mettre en évidence les images qui lui paraissent nouvelles et pour supprimer ce qui lui semble sans intérêt pour l'entreprise poétique. Ensuite, chacun construit à partir de ce qu'il a écrit un poème personnel et surprenant qui sera lu devant la classe. Cette fois-ci, les élèves apprennent de quelle façon ils peuvent travailler le fond du poème d'une manière plus libre et personnelle.

Séance 5

L'avant-dernier auteur étudié est Francis Ponge, que nous abordons à travers ses poèmes en prose. L'objectif est de montrer aux élèves une poésie qui ne respecte pas les normes habituelles et de leur donner l'occasion de s'essayer à ce type d'écrits.

Une poésie dans les objets de tous les jours

Pour commencer, les élèves découvrent le texte *Le pain*. Il leur est demandé de quel type d'exercice cette manière d'écrire se rapproche. Des questions leur sont ensuite posées à propos des impressions qu'ils ont eues à la lecture de ce texte. Ils réfléchissent à ce qui a pu créer ces sentiments. L'enseignant aide la classe pour que chacun comprenne que, dans ses poèmes, Francis Ponge n'utilise pas les techniques des rimes, de la versification et la disposition traditionnelle du texte, mais qu'il recourt aux figures de style ainsi qu'aux tropes et aux associations inhabituelles de mots.

Exerce-toi aux figures de styles

Le professeur présente des exercices qui aideront les élèves à inventer à leur tour un poème à propos d'un objet. Pour cela, chacun commence par choisir un objet dans une liste qui lui est fournie, ce qui lui permettra de réaliser les exercices directement en lien avec son objet. Les activités de création de figures de style s'inspirent de celles qui sont proposées dans le manuel *Français pour se qualifier* 6¹⁸⁷. L'objectif poursuivi est que les élèves partent des comparaisons afin de créer des métaphores qu'ils pourront utiliser dans leur poème. Pour cela, ils disposent des définitions de chacun des figures qui proviennent du *Dictionnaire de*

¹⁸⁷ DELAMAZURE C. e.a., *op. cit.*, p. 95.

*poétique*¹⁸⁸. Chacun associe son objet à autre chose dans une comparaison, comme dans l'exemple suivant : « l'agrafeuse (comparé) comme un chien (comparant) ». Ensuite, l'élève lie le comparant avec un des usages du comparé ou avec l'un de ses composants : « l'agrafeuse comme un chien qui mord avec ses dents / l'agrafeuse comme un chien enfermé dans un objet métallique ». Par la suite, il supprime l'outil de comparaison et l'expression est retravaillée pour devenir plus poétique : « L'agrafeuse, chien pourvu de dents / L'agrafeuse, chien dans un corps métallique ». L'élève peut se baser sur cette métaphore afin de commencer la rédaction de son poème. L'exercice suivant aide à créer des personnifications. Pour cela, l'enseignant se réfère à nouveau à la définition donnée dans le *Dictionnaire de poétique*. Il distribue une liste d'adjectifs dont il précise le sens avec l'ensemble de la classe, puis chaque élève est invité à relier un des adjectifs de son choix à l'objet qu'il avait précédemment choisi. En quelques lignes, chacun rédige une tranche de vie personnelle liée à cet objet tout en restant cohérent par rapport à l'adjectif qu'il a choisi.

Invente un poème en prose

À la fin de la séance, chacun dispose d'un temps individuel pour écrire un poème à la manière de Ponge à propos de son objet ou d'un autre objet au choix.

Séance 6

Le dernier auteur étudié est George Perec. L'objectif est que les élèves découvrent un auteur de texte en prose et se rendent compte qu'il est également possible de jouer avec les codes du roman. De plus, par l'écriture de leur propre lipogramme, ils peuvent s'apercevoir que les contraintes aident à développer l'imagination et la créativité.

Une absente

Un extrait du roman *La disparition*, écrit en 1989, est donné aux élèves qui doivent dire de quel type d'exercice il s'agit. L'enseignant les interroge ensuite à propos de la lettre manquante, de l'effet que cela crée, de la difficulté liée à cette contrainte et des outils qui peuvent aider à réaliser ce genre de texte.

Trouver d'autres mots pour dire la même chose

Les élèves sont alors invités à écrire à leur tour un texte sans recourir à l'une des lettres de l'alphabet. Pour ce faire, ils effectuent divers exercices qui leur permettent de

¹⁸⁸ AQUEN, M., *Dictionnaire de poétique*, Paris, Le Livre de Poche, 2012, p. 85, pp. 277-279 et p. 210.

remplacer un mot par un autre ou par une expression qui signifie la même chose. Pour commencer, une liste de mots leur est donnée et, par groupe, ils cherchent un maximum de synonymes à ceux-ci. Les mots sont ensuite notés au tableau et pourront leur servir pour la rédaction du texte final. Ensuite, les élèves sont invités à réaliser un exercice sur les périphrases qui nous a été inspiré par le manuel *Français pour se qualifier 6^e*¹⁸⁹ : une série de périphrases leur sont données et ils doivent les remplacer par un seul mot. Ensuite, ils sont invités à leur tour à remplacer par des périphrases des mots isolés qui leur sont proposés.

Invente un lipogramme

Pour clore l'heure de cours, les élèves sont conviés à écrire un lipogramme, à savoir un texte sans la lettre « u ».

Séance 7 : tâche finale

La dernière séance de cours est consacrée à la réalisation de la tâche finale. Pour ce faire, le professeur demande aux élèves d'inventer un texte en appliquant un des procédés qui ont été étudiés en classe au long de la séquence, c'est-à-dire le calligramme, l'écriture automatique, le poème descriptif en prose et le lipogramme (fiche 5). Les élèves ont la possibilité de retourner dans leurs notes de cours pour voir de quelle manière un calligramme est construit ou comment créer une figure de style. L'enseignant laisse le sujet du texte au choix et afin de aider les élèves dans leur réalisation, il distribue la grille d'évaluation à l'avance. Celle que nous avons choisie a été retravaillée à partir de celle qui est proposée sur le site de la FESec pour l'expression écrite dans le 3^e degré du secondaire. Elle comporte trois critères invariants qui doivent tous trois être respectés pour que la production soit considérée comme réussie : il s'agit du caractère compréhensible du message produit (langue et cohérence), du respect des consignes de la tâche finale (pertinence) et de l'utilisation d'une langue standard. Si ces trois critères sont respectés, l'élève se voit attribuer une note sur vingt qui sera la somme des points obtenus pour les quatre critères suivants : 1° la pertinence et l'originalité, 2° la cohérence (des idées et du texte), 3° la grammaire (langue) et l'orthographe et 4° le vocabulaire (langue).

¹⁸⁹ *Id.*, p. 191.

3. Propositions supplémentaires

Comme cela a déjà été évoqué à plusieurs reprises dans ce travail, le problème de l'évaluation dans le cadre d'exercices d'écriture créative se pose constamment. Cela concerne bien sûr aussi cette proposition didactique puisqu'elle vise à intégrer l'écriture créative dans une séquence en la mettant en lien avec le programme de l'enseignement de transition. C'est pourquoi il nous a semblé important qu'il y ait une grille d'évaluation à la fin de la séquence. Pour ce faire, nous avons pris en compte les pistes de réflexions déjà explicitées dans la partie théorique, ainsi que les conseils donnés par les enseignants rencontrés dans les entretiens individuels.

En tant que didacticienne, Bucheton propose de s'intéresser à l'écriture dans son processus en cours et pas uniquement au produit fini¹⁹⁰. Pour aller dans ce sens, nous avons intégré différentes étapes de construction de texte qui permettent à l'enseignant d'aider les élèves dès les premières difficultés, avant même la rédaction d'un texte complet, par exemple en commençant par rédiger un calligramme à l'aide d'un poème déjà écrit avant de proposer d'en produire un complet individuellement. Ensuite, Reuter recommande de suspendre l'évaluation à certains moments afin de ne pas risquer d'enrayer l'imagination et la créativité¹⁹¹. Il nous a donc semblé utile de laisser certains exercices totalement libres. Néanmoins, une évaluation doit tout de même être réalisée en fin de parcours. Afin que celle-ci soit la plus juste possible, Reuter recommande d'élaborer des critères précis. C'est ce qui a été fait dans la construction de la grille d'évaluation, laquelle explicite chaque critère de manière précise. Albogassemi souligne l'importance d'une évaluation formative dont le but est d'encourager les élèves et de les aiguiller afin qu'ils se sentent en confiance au moment de la réalisation de la tâche finale¹⁹². Nous avons intégré cette évaluation à la fin de chaque séance portant sur la rédaction d'un texte.

Il nous semble judicieux de présenter la grille d'évaluation en début de parcours afin que les élèves sachent dès le départ ce qui sera attendu d'eux. De cette manière, ils sont au courant que, dans la tâche finale, l'orthographe et la grammaire seront pris en compte. L'objectif est qu'ils différencient clairement les moments où l'écriture est totalement libre et où l'imagination et la créativité sont au centre de l'exercice, des moments d'évaluation où tous les critères sont pris en compte. De cette manière, lorsqu'un élève perd des points en

¹⁹⁰ BUCHETON, D., *op. cit.*, pp. 78-82.

¹⁹¹ REUTER, Y., « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », p. 39.

¹⁹² ALBOGASSEMI, M., *op. cit.*, pp. 19-21.

orthographe, il peut se rendre compte que sa faute vient de là et que ce n'est pas sa créativité et sa manière d'écrire qui sont remises en question. Cette manière de faire nous a d'ailleurs été conseillées par plusieurs enseignantes durant les interviews¹⁹³. Il serait aussi possible de discuter des critères d'évaluation avec les élèves. L'objectif est alors de leur faire saisir le sens de la grille d'évaluation en mettant en évidence les éléments sur lesquels ils doivent porter leur attention dans la tâche finale.

4. Conclusion

Nous l'avons déjà souligné, l'objectif principal poursuivi dans l'enseignement de l'écriture créative est de développer la créativité. En outre, les professeurs ont la volonté à la fois de motiver les élèves pour l'écriture et de leur offrir un espace de liberté. À travers cette proposition de séquence, nous visons ces mêmes objectifs. C'est pourquoi nous souhaitons souligner que l'évaluation de ce type de productions doit avant tout être formative et encourageante, en particulier lorsque l'élève éprouve des difficultés à libérer son inventivité. L'écriture créative doit être avant tout pour chacun une occasion de liberté, de plaisir, de découverte de soi et des autres.

¹⁹³ Annexe n°11, entretiens 2 et 3.

Conclusion

Pour conclure ce mémoire, nous pouvons affirmer que, bien qu'elle semble occuper une place instable au sein des programmes de l'enseignement secondaire, l'écriture créative reçoit un accueil notable dans les pratiques quotidiennes des professeurs de français. En effet, nous avons observé que les didacticiens comme les enseignants reconnaissent l'intérêt de la pratique de cette écriture au sein du cours de français.

Dans notre partie consacrée à l'état des lieux, nous avons observé que l'importance de l'écriture créative dans le développement et la construction personnelle de chacun était reconnue. C'est tout d'abord le cas dans les instructions officielles puisque le nouveau programme de qualification lui consacre l'UAA 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle ». Quant au référentiel et aux programmes de l'enseignement de transition, s'ils ne lui accordent pas une place centrale, ils permettent néanmoins de la pratiquer sur base d'autres compétences. En ce qui concerne les manuels, nous remarquons que peu sont consacrés uniquement à ce type d'écrits. Néanmoins, dans les ouvrages proposant des séquences et destinés aux deux filières de l'enseignement, nous trouvons plusieurs exercices d'écriture créative. S'il est vrai qu'aucune séquence n'est destinée qu'à ce type d'écrits, celui-ci trouve sa place dans les situations initiales, les ateliers d'apprentissage ou les situations finales. L'écriture créative semble donc utile à l'acquisition de certaines compétences et à la compréhension de certaines notions.

Cela étant, la définition de l'écriture créative reste floue puisque différentes dénominations existent pour désigner cette activité et que les didacticiens font état de conceptions diverses de ce type d'écriture. En nous penchant davantage sur l'évolution des pratiques d'enseignement de ces écrits, nous avons néanmoins observé que des didacticiens et des auteurs se sont questionnés sur le rôle et l'importance de cette activité. Ce qui a permis à cette dernière de trouver une place de plus en plus légitime dans notre société. Comme nous l'avons vu, les chercheurs reconnaissent aujourd'hui les avantages de cet enseignement qui permet de sortir des codes tout en amenant les élèves à développer des compétences et des qualités à travers la production d'écrits personnels et innovants. Les enseignants se heurtent à différentes difficultés dans la mise en place de cet apprentissage, à commencer par le problème de la subjectivité dans l'évaluation. Cependant, cela permet la recherche de réponses aux questions que l'on se pose et ainsi la mise en place de pratiques nouvelles.

L'étude descriptive et interprétative que nous avons réalisée dans la seconde partie de ce mémoire nous a permis de comprendre la façon dont l'écriture créative était mise en place concrètement au sein des cours de français. L'objectif de cette recherche était de dégager les points communs et les différences entre ce que font réellement les enseignants et ce qui est prescrit par les référentiels, les programmes, les manuels et les didacticiens. À l'aide des résultats recueillis dans les questionnaires et lors des entretiens individuels, nous avons remarqué que la majorité des pratiques et des informations que nous avons explicitées dans la partie théorique correspond à ce que pensent et réalisent les enseignants questionnés.

Nous avons commencé par souligner l'absence de l'écriture créative dans les instructions officielles. Nous observons que tous les participants à l'étude pratiquent ce type d'écrits, mais qu'ils reconnaissent que la place de celle-ci dans les programmes est floue, même s'il est possible de la pratiquer en lien avec d'autres compétences. De plus, chaque professeur enseigne selon la conception qu'il se fait de cette activité et selon les objectifs qu'il poursuit. C'est pourquoi, si certains font pratiquer l'écriture créative uniquement hors des séquences didactiques, beaucoup, comme le font les auteurs des manuels que nous avons analysés, la proposent au sein de séquences, soit comme base pour l'acquisition d'autres compétences, soit comme tâche finale certifiée. Les principaux objectifs décrits par les didacticiens, comme le développement de la créativité ou le dépassement de la peur, sont également ceux que poursuivent la plupart des professeurs à travers cet apprentissage. De plus, les participants reconnaissent que la pratique de l'écriture créative engendre des difficultés diverses, dont la principale est la subjectivité dans l'évaluation. À ce propos, les didacticiens proposent de créer des grilles d'évaluation dans lesquelles se trouvent plusieurs critères et sous-critères qui permettent une correction plus juste. Ils préconisent également des évaluations formatives. Dans les faits, nous remarquons que la plupart des enseignants agissent dans ce sens, puisque les trois enseignantes rencontrées appliquent et approuvent ces conseils.

Pour finir, nous avons présenté une proposition didactique destinée aux élèves du troisième degré de l'enseignement de transition. Cette séquence a été conçue comme une proposition qui peut être adaptée selon les objectifs de chacun. Elle a pour objectif de mettre l'écriture créative au centre de l'apprentissage afin que les élèves découvrent ou redécouvrent le plaisir d'écrire.

Lorsque nous avons choisi l'écriture créative comme sujet de mémoire, nous l'associions uniquement à quelques activités pratiquées lors de nos études secondaires. Grâce aux différentes lectures effectuées, mais surtout grâce aux rencontres que nous avons eu la chance de faire durant ces deux ans, nous avons découvert une matière d'écrire enrichissante et dont les possibilités d'exercices sont illimitées. Divers enseignants nous ont partagé leurs expériences positives par rapport à la mise en place d'activités d'écriture créative, ce qui est pour nous, aujourd'hui, une source de motivation à l'aube de notre entrée dans le monde de l'enseignement. Nous espérons que ce mémoire donnera envie à de futurs enseignants ou des enseignants accomplis de réaliser des écrits créatifs avec leurs élèves.

Bibliographie

Monographies

ALBOGASSEMI, M., *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2001.

AQUIEN, M., *Dictionnaire de poétique*, Paris, Le Livre de Poche, 2012.

BARRÉ-DE MINAC, C. e.a., *Les collégiens et l'écriture : des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF, 1993.

BUCHETON, D., *Refonder l'enseignement de la littérature*, Paris, ESF, 2014.

GENETTE, G., *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Edition du Seuil, 1982 (Poétique).

LAFONT-TERRANOVA, J., *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009.

REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF, 2002 (Didactique du français).

SIMARD, C. e.a., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2010 (Pratiques pédagogiques).

Articles et revues

BAUTIER, E, BUCHETON, D., « L'écriture : qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui s'enseigne et qu'est-ce qui est déjà là ? », dans « « Le collège : un passage difficile ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 111, novembre 1995.

CAUTERMAN, M.-M., « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée », dans « Écriture d'invention », *Recherches*, n° 39, 2003.

DAUNAY, B., « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », dans « Écriture d'invention », *Recherches*, n° 39, 2003.

LAFONT, J., « Aider le scripteur à se construire comme sujet écrivant : un enjeu pour les ateliers d'écriture » dans « L'écriture créative, des conceptions qui bougent », *Le Français d'aujourd'hui*, n°127, septembre 1999.

REUTER, Y., « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », dans « Ecriture et créativité », *Pratiques*, n° 89, mars 1996.

REUTER, Y., « L'enseignement de l'écriture, histoire et problématique », dans « Ateliers d'écriture », *Pratiques*, n° 61, mars 1989.

RICARDOU, J., « Pluriel d'écriture » dans *Ateliers d'écriture*, Grenoble, L'atelier du Texte, 1983 (Ceditel).

ROSIER, J.-M., « Un regard périphérique sur le concept d'écriture d'invention et sa scolarisation hasardeuse », dans « Littérature et écriture d'invention », *Enjeux*, n° 57, septembre 2003.

ROUXEL, A., « Ecriture d'invention : quelle place pour la subjectivité hier et aujourd'hui ? », dans « Littérature et écriture d'invention », *Enjeux*, n°57, septembre 2003.

Manuels

BRASSEUR, F. e.a., *Récit & Poésie. Manuel. 5^e/6^e secondaire*, Bruxelles, De Boeck, 2003 (Parcours & Références).

CARROZZA-ZABUS, A., HARDY, F., ROBINET, C., *La poésie, à quoi ça rime. Du baroque au surréalisme.*, Wavre-Wommelgem, Van In, 2002 (Un passé pour aujourd'hui).

CUYLEN, P. e.a., *Théâtre et textes d'idées. Manuel. 5^e/6^e secondaire*, Bruxelles, De Boeck, 2003 (Parcours & Références).

DELAMAZURE, C. e.a., *Français pour se qualifier 6^e*, Wavre-Wommelgem, Van In, 2007.

DUCHESNE, A., LEGAY, T., *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 1987.

Programmes et référentiels

FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 2^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002.

FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002.

FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français. 2^e et 3^e degré. Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2014.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Référentiel - Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999.

Dictionnaire

REY, A., *Le petit Robert*, Paris, Nouvelle édition millésime, 2013.

Décret consulté en ligne

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, « Décret Missions », 1997, site consulté : http://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/21557_024.pdf (dernière consultation le 20/05/2017).

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire soumis aux enseignants

Présentation

1. Nom et prénom:

2. J'accepte d'être recontacté(e) par Alice Ippersiel afin d'approfondir ce questionnaire dans le cadre de son mémoire : *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

3. Adresse courriel:

4. J'enseigne depuis... *

5. J'enseigne dans l'enseignement *

Plusieurs réponses possibles.

☐ de transition

☐ de qualification : technique

☐ de qualification: professionnel

Définition de l'écriture créative et lien avec les programmes

6. 1. Quelle définition donneriez-vous de l'écriture créative ?

7. 2. Pouvez-vous citer les types d'exercices d'écriture créative que vous avez déjà réalisés avec les élèves ? Si possible, précisez les consignes

8. 3. De quelle manière intégrez-vous l'écriture créative dans vos cours ?

Plusieurs réponses possibles.

☐ Dans la production initiale de certaines séquences

☐ Dans les ateliers de structuration de certaines séquences

☐ Dans la production finale de certaines séquences

☐ Comme une activité à part, non liée à une séquence didactique

☐ Je n'aborde jamais ce type d'écriture dans mes cours

9. 4. Comment sont réalisés les exercices d'écriture créative dans votre classe ?

Une seule réponse possible.

- ☐ a. De manière collective
- ☐ b. De manière individuelle
- ☐ c. Tantôt de manière collective, tantôt de manière individuelle

10. 5. Les élèves réalisent ce type d'exercice :

Une seule réponse possible.

- ☐ Chez eux
- ☐ En classe
- ☐ c. En partie chez eux, en partie en classe

11. 6. Vous basez-vous sur un ou des manuels pour proposer des exercices d'écriture créative ?

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

12. Si oui, lesquels ?

13. 7. À quelle(s) compétence(s) (pour l'enseignement de transition) ou quelle(s) UAA (pour l'enseignement qualifiant) du programme rattachez-vous les activités d'écriture créative ?

Enjeux, objectifs et difficultés

14. 8. Quels objectifs poursuivez-vous à travers l'enseignement de l'écriture créative ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Développer la motivation pour l'écriture	☐	☐	☐	☐
Permettre de dépasser la peur ou l'anxiété de la feuille blanche	☐	☐	☐	☐
Ouvrir un espace pour libérer l'expression libre des élèves	☐	☐	☐	☐
Permettre de s'entraîner dans l'activité d'écriture	☐	☐	☐	☐
Favoriser la créativité	☐	☐	☐	☐
Permettre de partager les textes écrits au sein de la classe	☐	☐	☐	☐
Permettre de progresser dans l'écriture grâce aux retours donnés sur les productions	☐	☐	☐	☐

15. Autre: précisez

16. 9. Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'enseignement de ce type d'écriture ?

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Le manque d'exemples disponibles
- ☐ Le nombre illimité de réalisations possibles
- ☐ Le manque de précision des instructions officielles à ce propos
- ☐ La subjectivité de l'évaluation
- ☐ Autre : _____

17. 10. D'après vous, l'enseignement de l'écriture créative est-il important ? Pourquoi ?

Annexe 2 : Tableau synthétique des réponses données par les enseignants

	1	2	3	4	5
Enseigne depuis :	2002	2017	2015	1992	1988
Type d'enseignement	Transition Technique	Technique	Transition Professionnel	Transition Technique	Transition
Définition de l'écriture créatives	Processus d'écriture Contraintes Expérience de la forme	Développement de l'écriture, productions inédites et personnelles	Susciter l'imagination avec ou sans contraintes	Ecrire avec ou sans contraintes, stimuler l'imagination	Production écrite libre
Exercices	Lettre de réclamation, cadavre exquis, alternance de points de vue	Cadavres exquis, autobiographies, construction d'un personnages	Réponse à des questions, histoire à partir de mots, de lieux, de situations, proverbes	Création de poésies, de carnets intimes, parodie de contes, nouvelles	Réponse à une poème de Baudelaire, jeux dadaïstes et oulipiens
Intégration dans le cours de français	PI, AS, PF, autre	PI, AS, PF	PI, autre	PI, AS, PF	AS
Manière de réaliser les exercices	Collective et individuelle	Collective et individuelle	Collective et individuelle	Individuel	Collective et individuelle
Lieu de réalisations des exercices	À domicile et en classe	À domicile et en classe	En classe	À domicile et en classe	En classe
Utilisation des manuels	Jamais	<i>Ecrire et faire écrire</i>	<i>Ecrire pour faire, Petite fabrique de littérature</i>	<i>Petite fabrique de littérature, Plumes...</i>	Non
Compétences/UAA	UAA5, hors compétence, C5	UAA5	UAA5 Dans aucune unité	Lecture littéraire	
Objectifs	D'accord avec tout	D'accord avec tout Créer des liens, intérêt pour la culture	D'accord avec tout Continuer à faire écrire	D'accord avec tout	D'accord avec tout sauf permettre de progresser par les retours
Difficultés	Résistance aux contraintes par les élèves	Manques d'exemples Subjectivité dans l'évaluation	Manque de précision Subjectivité dans l'évaluation	Subjectivité dans l'évaluation Manque de temps	Subjectivité dans l'évaluation
Importance	Comprendre complètement l'œuvre, forme et fond font sens	Liberté dans l'écriture Surpasser l'évaluation Affiner sa plume	Décomplexer, favoriser un climat qui rapproche	Espace de liberté pour échapper au formatage des programmes	Sortir du formatage des consignes et des programmes

	6	7	8	9	10
Date	2000	2002	2008	1981	2002
Type d'enseignement	Transition, technique, professionnel	Transition	Transition, technique, professionnel	Transition	Transition
Définition de l'écriture créatives	Créer, inventer, imaginer. Mise à l'honneur du travail	Développement de la personnalité et de l'imagination	Expression libre, avec les moins de consignes possibles	S'appuyer sur des repères précis pour exprimer un imaginaire personnel	
Exercices	Participer à un forum, amplifier une nouvelle, compléter un poème, parodie	Ecriture de poème Dissertation ?	Faire parler un objet du quotidien	Faits divers, alternance de point de vue, nouvelles à thèmes, poursuite d'un incipit	Concours d'écriture, nouvelles fantastiques
Intégration dans le cours de français	PI, AS, PF	PI, autre	Autre	PF	PI, AS, PF
Manière de réaliser les exercices	Individuelle	Individuelle	Collective et individuelle	Individuelle	Collective et individuelle
Lieu de réalisations des exercices	En classe	À domicile et en classe	À domicile et en classe	À domicile	À domicile et en classe
Utilisation des manuels	<i>Objectif français pour se qualifier</i>	Non	Non	Non	Oui et les adapte
Compétences/UAA	UAA 5 et 3			Compétence littéraire et réflexion sur la langue	
Objectifs	D'accord avec tout	D'accord avec tout sauf permettre de progresser par les retours, s'entraîner à l'écriture	D'accord avec tout sauf partage de textes	D'accord avec tout	D'accord avec tout
Difficultés	Subjectivité dans l'évaluation	Manque de temps	Manque de précision Subjectivité dans l'évaluation	Manque de précision	Nombre illimité d'exemples, subjectivité
Importance	Développement de l'imagination	Libérer la créativité	Mettre en avant la créativité, espace de liberté	L'élève devient acteur d'écriture, réveiller quelque chose en eux	Bonheur

	11	12	13	14	15
Enseigne depuis	1988	2015	2007	2006	1988
Type d'enseignement	Transition	Transition Technique	Transition	Transition Technique	Transition
Définition de l'écriture créatives	Chercher en soi des éléments d'écriture	Production personnelle, laisser libre court à l'imagination		Liberté d'utiliser l'écriture comme moyen d'expression	Texte original
Exercices	Ballades sous forme d'éloge en vers	Dialogue à partir d'une peinture, nouvelles, fables parodiées...		Lettre à un personnage de roman, journal intime, poème, écrits à partir de photographies	Nouvelle fantastique, fictive ou autre, haikus, pièce de théâtre, slams, concours de poésies
Intégration dans le cours de français	PI, PF, autre	PI, AS, PF, autre	PI, PF	PI, PF, autre	AS, PF
Manière de réaliser les exercices	Collective et individuelle	Collective et individuelle	Collective et individuelle	Collective et individuelle	Collective et individuelle
Lieu de réalisations des exercices	À domicile et en classe	À domicile et en classe	À domicile et en classe	À domicile et en classe	À domicile et en classe
Utilisation des manuels	Non	Non	Non	Non	Non
Compétences/UAA		Fiche 5 UAA 5 et 6	Analyse littéraire	Fiche 5	
Objectifs	D'accord avec tout sauf dépasser sa peur, progresser par les retours donnés	D'accord avec tout sauf dépasser sa peur, progresser par les retours donnés	D'accord sauf dépasser sa peur, partager, progresser par les retours donnés	D'accord avec tout sauf dépasser sa peur et partager des textes	D'accord avec tout
Difficultés	Manque de temps	Nombre illimité d'exemples Manque de précision	Manque de précision Subjectivité dans l'évaluation	Fixer des critères communs à tous les exemples possibles	À domicile, pas de certitude que l'élève écrit lui-même
Importance	Espace d'expression rarement ouvert ailleurs	Sortir du cadre, laisser une place à la personnalité		Conscience d'être artiste, accès à tous, conscience du plaisir de l'expression et de ses bienfaits	Appropriation de la littérature, évaluation de l'élève sur le plan personnel

	16	17	18	19	20
Enseigne depuis	1978	2000	2014	2005	2011
Type d'enseignement	Transition	Transition, Professionnel	Transition Technique	Transition	Transition Professionnel
Définition de l'écriture créatives	Espace de révélation par rapport au réel et à soi, temps de plaisir et d'œuvre	Ecrire avec des codes différents, développer son imagination	Méthode, technique d'écriture, hors cadre, développement de la créativité, divertir	Développement de la créativité, invention, imagination, originalité	Aucune idée, autre non pour atelier d'écriture ?
Exercices	Situations contextuelles, restrictions, développement...	Ecrire une lettre à son créateur, dix petits bonheurs à illustrer	Histoires fictives	Ecrire une scène de théâtre, autoportrait classique ou baroque	
Intégration dans le cours de français	PI, autre	Autre	PF	PF	PI, autre
Manière de réaliser les exercices	Collective et individuelle	Collective et individuelle	Collective et individuelle	Collective ou individuelle	Collective et individuelle
Lieu de réalisations des exercices	En classe	À domicile et en classe	À domicile et en classe	À domicile et en classe	En classe
Utilisation des manuels	Non, son propre rapport à l'écrit ou des productions d'artistes	Bruno Coppens	Non	Non	Oui
Compétences/UAA	Fiche 6 UAA 5	Toutes	Ecrit et oral	Ne sait pas	C1, C3
Objectifs	D'accord avec tout et ajoute qu'analyser les productions est utile	D'accord avec tout sauf partager ses textes	D'accord avec tout	Pas d'accord : dépasser sa peur, progresser par les retours, motivation, espace d'expression	D'accord avec tout
Difficultés	Aucune	Aucune	Subjectivité dans l'évaluation	Subjectivité, difficulté à motiver les élèves si pas de points	Nombre illimité d'exemples, subjectivité
Importance	Lieu où s'épanouir, se découvrir dans un autre rapport à l'écrit que dans les compétences	Bonheur à écrire, développement de son imagination	Evoluer, surmonter sa timidité, s'exprimer devant d'autres, confiance en soi		

	21	22
Enseigne depuis	2014	1997
Type d'enseignement	Transition, technique	Professionnel
Définition de l'écriture créatives	Rédaction de textes poétiques, narratifs, etc.	Ecriture libre qui laisse l'imagination décider
Exercices	Très peu, conte philosophique	Suite d'un roman épistolaire, d'une nouvelle, écrire un conte
Intégration dans le cours de français	AS, autre	PF
Manière de réaliser les exercices	Collective et individuelle	Collective et individuelle
Lieu de réalisations des exercices	À domicile et en classe	À domicile et en classe
Utilisation des manuels	Non	Non
Compétences/UAA	Généralement ne cote pas, UAA 5 ?	UAA 5
Objectifs	D'accord avec tout	D'accord avec tout
Difficultés	Subjectivité dans l'évaluation	Manque de temps
Importance	La plupart n'ont pas d'imagination parce qu'on ne leur en laisse pas l'occasion	Cela donne goût à l'écriture

Annexe 3 : Questionnaire destiné aux entretiens individuels

1. D'après vous, existe-t-il une définition commune à l'écriture créative ?
2. Dans la définition que vous proposez de l'écriture créative, vous parlez de contraintes. Pensez-vous qu'elles sont toujours nécessaires pour développer la créativité chez les élèves ? Comment les mettez-vous en place ?
3. Pensez-vous que l'écriture créative a une place claire dans le référentiel et les programmes ? Y a-t-il une différence selon les filières ?
4. Recourez-vous à des manuels afin de créer vos exercices d'écriture créative ? Pourquoi ?
5. Lorsque vous travaillez l'écriture créative hors séquence didactique, quelle place lui accordez-vous ?
6. Pratiquez-vous l'écriture créative uniquement en classe ou bien la suscitez-vous aussi à domicile ? Pourquoi ?
7. Y a-t-il des exercices d'écriture créative qui vous semblent incontournables ?
8. Réalisez-vous des exercices différents selon que vous donnez cours dans l'enseignement qualifiant ou de transition ? Pourquoi ?
9. Quel est l'objectif principal que vous visez à travers cet enseignement de l'écriture créative ?
10. Comment remédiez-vous aux difficultés que vous rencontrez dans ce contexte ?

Annexe 4 : Réponses données aux questions ouvertes

1. *Quelle définition donneriez-vous de l'écriture créative ?*
2. *Pouvez-vous citer les types d'exercices d'écriture créative que vous avez déjà réalisés avec les élèves ? Si possible, précisez les consignes.*
3. *Si vous utilisez des manuels, lesquels ?*
4. *À quelle(s) compétence(s) (pour l'enseignement de transition) ou quelle(s) UAA (pour l'enseignement qualifiant) du programme rattachez-vous les activités d'écriture créative ?*
5. *Quels objectifs autres que ceux cités avez-vous ?*
6. *Quelles difficultés autres que celles citées rencontrez-vous ?*
7. *D'après vous, l'enseignement de l'écriture créative est-il important ?*

Répondant 1

1. Didactiquement ? Un processus d'écriture (poétique ou narrative), motivé par diverses contraintes stylistiques et/ou structurelles, qui permet aux élèves de faire l'expérience du pouvoir de la forme dans tout texte littéraire digne de ce nom (la forme, loin d'être fortuite, y « faisant sens », d'après ce qu'ils ont préalablement observé dans l'analyse préalable de « grandes » œuvres).
2. - Ateliers d'écriture narrative permettant aux élèves de faire l'expérience du procédé de l'alternance des points de vue (mini-romans de dix chapitres)
- Lettre de réclamation en 6TQ
- Cadavres exquis narratifs
3. Jamais ! Je n'y éprouverais plus aucun plaisir.
4. TQ : UAA5 (transposition et amplification) et UAA3 (lettre de réclamation)
TG : hors compétences (activités français : pas de programme) ou compétence 5 (lecture littéraire)
5. La résistance des élèves aux contraintes, jugées peu favorables, dans un premier temps, à la créativité.
6. Essentiel. Il permet aux élèves de comprendre la complexité d'une œuvre littéraire et d'intégrer que la forme fait sens dans une œuvre littéraire de qualité.

Répondant 2

1. Développer son écriture grâce à des exercices créatifs, qui stimulent l'imagination et motivent les élèves, dans le but de réaliser une production inédite et personnelle.
2. Divers ateliers d'écriture autour de l'UAA 5 (S'inscrire dans une œuvre culturelle, plus précisément dans ce cadre : amplifier un recueil de nouvelles) tels que des cadavres exquis, des expressions écrites autobiographiques, la construction d'un personnage.
4. UAA 5
5. Créer des liens entre les élèves, susciter un intérêt pour la culture (et en particulier, la lecture)

7. Je trouve que l'enseignement de l'écriture créative est très important, non pas parce qu'il y a une seule manière d'écrire et qu'il faut l'enseigner, mais justement pour apprendre aux élèves qu'ils sont libres d'utiliser l'écriture de manière ludique et intéressante. J'ai toujours l'impression que l'écriture bloque les élèves (en particulier dans le technique de qualification et dans le professionnel). Les élèves ne voient l'écriture qu'à travers le prisme de l'école, dans le cadre d'une évaluation où ils vont être sanctionnés pour leurs erreurs de langue, notamment. L'écriture créative permet de surpasser cet écueil, de motiver à écrire et d'affiner sa plume en vue d'autres productions écrites, qu'elles soient formatives ou certificatives.

Répondant 3

1. L'écriture qui suscite avant tout l'imagination avec ou sans contraintes. On ne prête attention au sens que dans un deuxième temps.

2. Exercice n°1 : Je lis l'extrait d'un roman intitulé "Ma voix basse". La table des matières de cet ouvrage est une série de questions (Qui suis-je ? Où vais-je ? Qu'est-ce que je cherche ?). Je lis un extrait à voix haute pour donner un exemple aux élèves. Ils reçoivent alors une question de la table des matières et doivent y répondre (environ 1/2 page). Par la suite, les élèves échangent leur texte et proposent un commentaire ou une amélioration. L'élève récupère son texte avec le commentaire de son camarade : il peut améliorer/modifier son texte ou choisir de ne rien changer. Je récupère les textes pour constituer un recueil de leur réponse. (Exercice proposé par Eva Kavian, écrivaine)

Exercice n°2 : Écrivez 10 mots concrets sur une feuille. Passez la feuille à votre voisin. À partir de ces 10 mots, écrivez une histoire/un poème.

Exercice n°3 : Donner des étiquettes avec des noms, des lieux, des situations, des personnages. Les élèves piochent et doivent écrire une histoire avec ce qu'ils ont pêché.

Exercice n°4 : Parmi la liste des proverbes suivants, choisissez-en 10. - Mélangez les afin de créer de nouveaux proverbes. – Créez un poème à partir de ces 10 proverbes. Vous ne pouvez ajouter que des mots-liens.

Exercice n° 5. Parmi 4 phrases "incipit", choisissez-en une. Écrivez la situation initiale en y intégrant le mot "rouge". (10 min). Passez la feuille à votre voisin. Écrivez l'élément perturbateur en y intégrant le mot "photographie". etc. À la fin les élèves ont écrit une nouvelle à 4 ou 5 mains. Après on lit les textes en classe et on commente.

3. *Ecrire pour écrire* (Eva Kavian) ou *Petite fabrique de littérature* ou au départ d'extraits littéraires que je trouve intéressants et qui m'inspirent.

4. UAA5 « S'inscrire dans une œuvre culturelle ». Pour ma part, il est assez difficile de relier l'écriture créative avec les unités du programme, car il y a souvent trop de restrictions pour réellement pratiquer l'écriture créative. Je propose aux élèves ce type d'activités pour souffler ou en lien avec une notion théorique de la matière, mais l'écriture créative ne rentre pour moi dans aucune unité du programme. Je réalise ces activités dans le cadre d'un cours de communication ou dans le cadre de participation à des concours, ou lors de jeux sur la langue française. Je trouve ça dommage que les programmes n'intègrent pas davantage ce genre d'activités.

5. L'objectif est qu'il continue d'écrire encore et toujours...

7. Il est important de décomplexer les élèves face à l'écriture. Beaucoup d'entre eux n'aiment pas écrire. Ces activités permettent aussi aux élèves de parler d'eux ou pas. Cela permet de

rapprocher une classe. La lecture de texte où les élèves se confient instaure un climat particulier. Personnellement, je n'ai eu de mauvaises expériences. C'est pourquoi, j'intègre de temps en temps des exercices d'écriture.

Répondant 4

1. Ecriture sans ou avec des contraintes qui stimule l'imagination.
2. Création de poésies, carnets intimes fictifs, parodies de contes classiques, nouvelles...
3. *Petite fabriques de littérature, Plumes en jeu...* et plein d'autres.
4. Fiches consacrées à la lecture de textes littéraires dans les deux cas.
6. Le manque de temps...
7. Parce qu'il est urgent que l'école offre aussi des espaces de liberté pour échapper au formatage généralisé que les programmes proposent.

Répondant 5

1. Exercice de production libre
2. Réponse à un poème de Baudelaire, jeu « dadaïste », jeu oulipien
4. ?
7. Oui car de plus en plus, nos élèves sont enfermés puis formatés par les consignes multiples que l'évolution des programmes et de leur application impose. Entre questions, consignes, grilles d'évaluation, normes, seuls ceux qui se sentent à l'aise avec l'écrit arrivent à exprimer ce qu'ils pensent ou ressentent.

Répondant 6

1. Une écriture qui permet à l'élève de créer, d'inventer, d'imaginer. Une écriture qui met le travail de l'élève à l'honneur et qui lui donne davantage confiance en son potentiel. Ces exercices doivent être accompagnés de consignes claires.
2. Participer à un forum, amplifier une nouvelle, composer un poème en suivant un modèle, réaliser une parodie.
3. Objectif français pour se qualifier
4. UAA5/UAA3
7. Pour le développement de l'imagination de mes élèves.

Répondant 7

1. Une écriture qui laisse la part belle à la personnalité, à l'imagination.
2. Ecriture libre de poème (haïkus), dans une certaine mesure, dissertation (là c'est plus un débat, est-ce de l'écriture créatrice ?)
4. //
6. Manque de temps au vu du reste du programme à aborder.

7. Pour libérer la créativité des élèves

Répondant 8

1. Ecriture de libre expression, texte littéraire avec le moins de consigne possible.

2. Expression écrite avec comme consigne de faire parler un objet du quotidien.

Pouvez-vous citer les types d'exercices d'écriture créative que vous avez déjà réalisés avec les élèves ? Si possible, précisez les consignes.

7. Mettre en avant la créativité et laisser un espace de liberté aux élèves.

Répondant 9

1. Un exercice d'écriture qui ne se limite pas à l'imitation d'un modèle mais permet à l'élève, tout en s'appuyant sur des repères précis, d'exprimer un imaginaire personnel. Il peut s'agir aussi d'un exercice plus axé sur le style (parodie, pastiche, poésie).

2. Imaginer l'explication d'un fait divers mystérieux, raconter une histoire existante mais en changeant de point de vue, créer une nouvelle sur un thème (assez large), inventer une histoire à partir d'un incipit, etc.

4. Compétences littéraires et de réflexion sur la langue.

7. Elle rend l'élève acteur de l'écriture dans la mesure où cela peut lui faire découvrir qu'écrire est susceptible de réveiller des idées, des images, des sentiments ou des souvenirs qui ne peuvent s'exprimer autrement. L'écriture peut être, comme dans "La Belle au bois dormant"

Répondant 10

2. Précédemment, ateliers d'écriture préparatoires à la participation à un concours d'écriture de la maison de la Francité. Cette année : accompagnement par étapes de la rédaction d'une nouvelle fantastique en vue de la publication d'un recueil au sein de l'école

3. Plusieurs que j'adapte.

7. Oui. C'est un bonheur, même pour (la plupart de) ceux qui ne pensaient pas aimer écrire.

Répondant 11

1. Qui pousse à chercher en soi les éléments d'écriture.

2. Écriture d'une ballade sous forme d'éloge en vers et parfois greffable sur une chanson existante.

4. Ça dépend de l'exercice !

6. Le manque de temps.

7. Espace d'expression rarement ouvert ailleurs.

Répondant 12

1. Production personnelle d'un élève dans laquelle celui-ci laisse libre cours à son imagination.
2. Ecriture (par 2) d'un dialogue à partir de peintures en imaginant la conversation entre les personnages, écriture d'un dialogue dans une situation inventée par d'autres élèves, avec contraintes rédactionnelles (1ère réplique = 1 mot, 2ème réplique = 2 mots, etc.), rédaction d'une nouvelle à chute, rédaction d'une fable parodiée, activité de présentation personnelle qui consiste à faire visiter sa personnalité à la manière d'une visite guidée de maison (où chaque pièce de la maison est une facette de leur personnalité).
4. Fiche 5 / UAA 5 et 6
7. Oui, cela permet de sortir un peu du cadre. Aussi, on laisse plus de place à leur personnalité ce qui, je pense, est très important.

Répondant 13

4. Analyse littéraire.

Répondant 14

1. Je dirais que c'est un type d'exercices où l'élève est relativement libre d'utiliser l'écriture comme moyen d'expression.
2. Écrire une lettre à un personnage de roman, rédiger le journal intime d'un personnage, écrire un poème à partir d'un autre, ateliers d'écriture à partir de photographies... (Pas toujours animés par moi).
4. C5 : Rendre compte de sa lecture à partir de différents moyens d'expression
6. Je ne parlerais pas de subjectivité dans l'évaluation, mais compte tenu de la diversité parfois des productions, la réelle difficulté est de fixer des critères communs à tous les exemples possibles....
7. C'est le réel moment du cours de français où les élèves prennent conscience de leur capacité à être eux aussi des "artistes". L'écriture n'est pas nécessairement un don donné mais bien quelque chose d'accessible à tous à condition d'être bien guidés par une toute petite contrainte. Les élèves prennent conscience aussi du plaisir de l'expression et même de ses bienfaits....

Répondant 15

1. Rédaction aboutissant à la production d'un texte original.
2. Rédaction d'une nouvelle fantastique (4R), rédaction d'une nouvelle fictive ou non (6R), rédaction de haïkus (4R, 6R), rédaction collective d'une scène de théâtre dont la thématique est inspirée par un spectacle (6R), poésie correspondant aux consignes du concours de poésie du kiwanis (6R), rédaction d'une poésie collective (4R), rédaction d'un slam individuel, puis collectif (6R)...
4. Lire, écrire, parler...

6. Quand c'est à domicile, être sûr que l'élève écrit lui-même.
7. Il est fondamental, car il permet une véritable appropriation de la littérature et fait évoluer l'élève sur le plan personnel.

Répondant 16

1. Un espace de révélation de tous les possibles rapports au réel et à soi, conscient ou inconscients, un temps de plaisir et d'œuvre aussi.
2. Ateliers d'écriture, le plus souvent sous la contrainte... J'imagine des situations contextuelles ou des restrictions syntaxiques, lexicales ou au contraire des développements, prolongements, dépassements, décalages ... Nous faisons aussi des exercices d'écriture phénoménologique.
3. Sur mon propre rapport à l'écrit, sur des productions d'artistes aussi (ex. Sophie Calle).
4. Fiche 6 et UAA5
5. J'aime beaucoup faire analyser par l'élève sa propre production, c'est très révélateur.
6. Aucune.
7. L'espace de la classe est un lieu où peut s'épanouir le "je" grâce à ce type de geste créatif, et ainsi l'élève se découvre dans d'autres rapports à l'écrit que les compétences plus scolaires.

Répondant 17

1. Le fait d'écrire avec des codes différents, permettre à l'élève de développer son imagination au maximum.
2. Des exercices issus d'un livre de Bruno Coppens entre autres celui où il faut écrire une lettre à son créateur (l'élève est un héros connu), écrire 10 petits bonheurs et illustrer cela ou illustrer un livre dans une création en 3D.
3. Uniquement un ou l'autre exercice de Bruno Coppens sinon j'invente.
4. Pas une en particulier.
6. Je n'éprouve pas de difficultés.
7. Pour trouver du bonheur à écrire et développer l'imagination et la création.

Répondant 18

1. Je définirais cela comme étant une méthode, une technique d'écriture qui permet à l'élève de développer sa créativité et son imagination au travers d'un texte qui sort du cadre académique et qui a pour principal but de divertir.
2. Il y en a pas mal que j'ai réalisés mais le premier qui me vient à l'esprit est celui que je fais avec mes élèves de 6LM3 espagnol : dans le cadre de l'apprentissage et de la maîtrise des temps du passé (indefinido, imperfecto, pluscuamperfecto), je répartis les étudiants en petits groupes de 2 à 3 et leur distribue une série de cartes comportant des images qui représentent des lieux, des professions, des actions, etc. Ensuite, je leur laisse 2h de cours pour qu'ils inventent une histoire fictive à partir des dessins qui leur sont donnés (ils peuvent les

organiser comme bon leur semble), l'important est de bien utiliser toutes les cartes qui leur ont été attribuées et, bien sûr, d'utiliser les temps du passé et de respecter les étapes du schéma narratif.

4. EE (et parfois EO lorsque je leur demande de mettre en scène certains travaux qu'ils ont produits par écrit)

7. Oui, car, comme vous l'avez vous-même repris à la question 8, il permet de poursuivre différents objectifs indispensables à l'évolution de l'élève dans la langue cible mais aussi, et surtout, à la possibilité de se dépasser, de surmonter sa timidité, de s'exprimer librement devant les autres et de gagner la confiance et l'estime de soi.

Répondant 19

1. Une écriture qui a pour but de développer la créativité : l'invention, l'imaginaire, l'originalité.

2. Ecrire une scène de théâtre, rédiger un autoportrait ayant pour titre "Un peu de baroque en moi" ou "Un peu de classique en moi".

4. Je ne sais pas.

5. Je n'ai pas l'impression que j'"enseigne" l'écriture créative mais plutôt que je donne de temps en temps l'occasion à mes élèves de se prêter à un travail d'écriture et d'expérimenter le plaisir de créer un texte.

6. La difficulté à motiver des élèves habitués à travailler "pour les points".

7. Il me semble important de développer la créativité des élèves, que ce soit par l'écriture ou d'autres formes artistiques... mais cela est très difficile, surtout en fin de parcours scolaire.

Répondant 20

1. Aucune idée ? Est-ce un autre nom pour atelier d'écriture ?

4. C1 C5

Répondant 21

1. Rédaction de textes narratifs, poétiques, etc.

2. J'en fais très peu. Je privilégie les textes argumentatifs et informatifs. Cela dit, cette année je leur ai fait écrire un conte philosophique. Ils devaient écrire un conte dans lequel ils critiqueraient implicitement certains aspects de notre société. La tâche s'inscrivait dans une séquence sur le XVIIIe.

4. Bonne question. Généralement, je ne cote pas. UAA 5, peut-être.

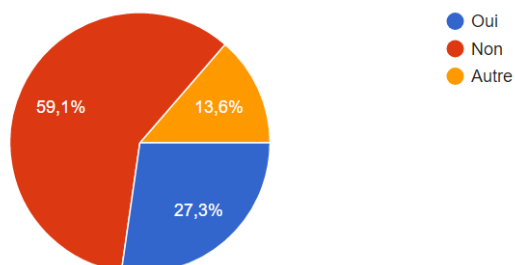
7. Oui, la plupart des élèves n'ont aucune imagination. On ne leur en laisse pas l'occasion...

Répondant 22

1. Ecriture libre qui laisse l'imagination décider.
2. Rédiger la suite d'un roman épistolaire (Lettres à Nour) vu au théâtre, rédiger la suite d'une nouvelle de Marie-Isabelle Tasset dont j'ai ôté la chute, rédiger un conte après avoir péché un héros, une quête, un objet magique, etc.
4. UAA5
6. Le manque de temps.
7. Oui, car cela donne goût à l'écriture comme la lecture d'un roman choisi par l'élève donne le goût de la lecture.

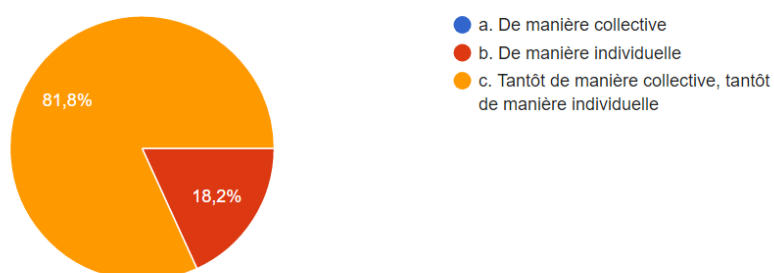
Annexe 5 : Aide des manuels dans la construction des exercices d'écriture créative

22 réponses



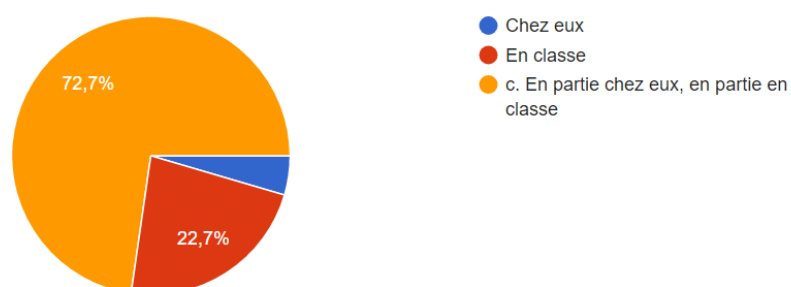
Annexe 6 : Manière dont sont réalisés les exercices d'écriture créative dans les classes

22 réponses



Annexe 7 : Lieu de réalisation des exercices d'écriture créative

22 réponses

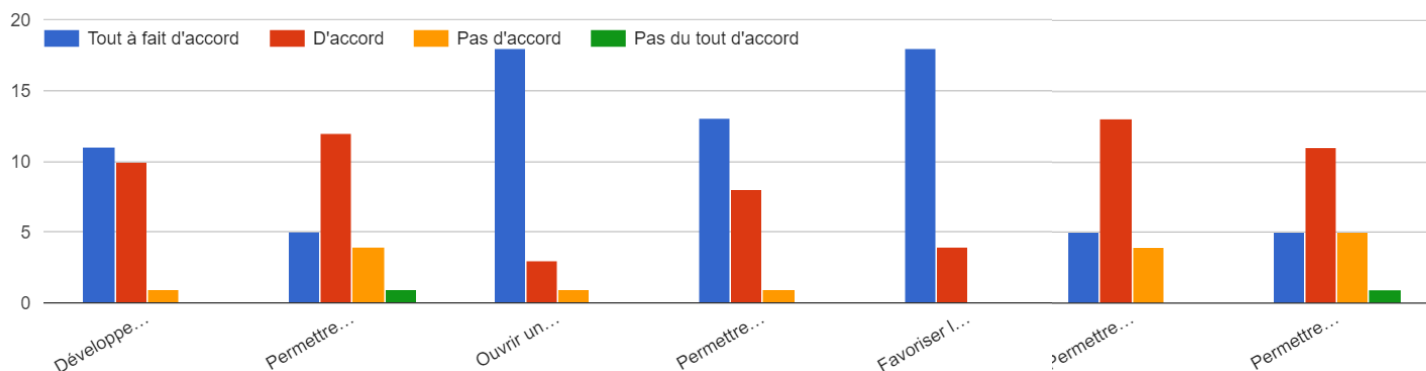


Annexe 8 : Manière dont l'écriture créative est insérée dans les cours de français

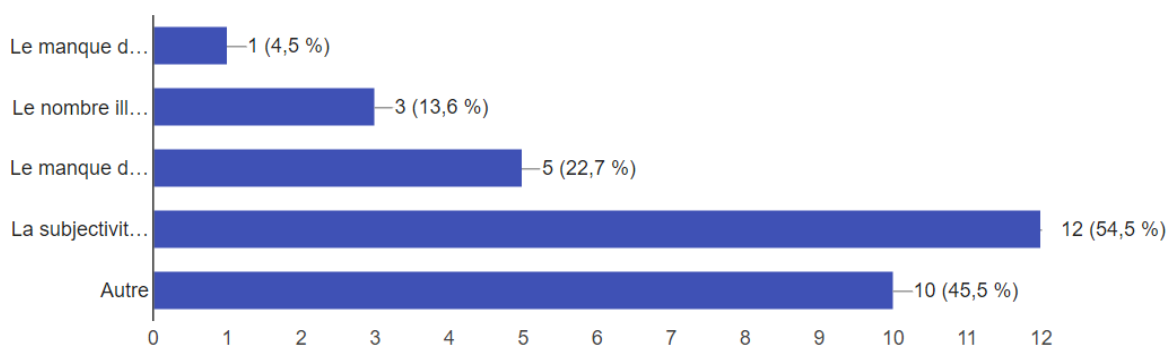
22 réponses



Annexe 9 : Les objectifs de l'enseignement de l'écriture créative



Annexe 10 : Les difficultés rencontrées par les enseignants



Annexe 11 : Retranscription des entretiens réalisés auprès de trois enseignantes

Les entretiens ont été retranscrits à partir des enregistrements de ceux-ci, c'est pourquoi le style est oral.

La lettre A nous représente, Alice Ippersiel et la lettre R représente la personne rencontrée qui répond aux questions.

Entretien 1

Enseignante dans l'enseignement de transition et de qualification professionnel depuis 2 ans

A : Pensez-vous que l'écriture créative a une place claire dans les programmes de l'enseignement de transition ?

R : Non. Dans ce que je connais, elle n'est pratiquement pas reprise telle quelle. En tout cas, en tant qu'écriture créative, ce n'est pas une compétence. Après, on peut décider de l'intégrer dans des séquences et dans des activités. D'ailleurs, il n'y a pas d'évaluation prévue pour l'écriture créative et ce n'est pas une compétence en elle-même donc non ce n'est pas très clair et ce n'est pas très précis.

A : Utilisez-vous le nouveau programme qui se base sur les UAA pour l'enseignement de qualification ?

R : oui, tout à fait, on essaye.

A : Est-ce que dans ce programme là, vous avez l'impression que la place de l'écriture créative est plus claire ?

R : Non plus. Maintenant, il est seulement entré en application en septembre et je travaille surtout les séquences argumentatives. J'ai quand même travaillé la nouvelle, mais là encore dans la nouvelle, c'est écrire une chute, c'est compléter une histoire donc de ce qu'on a vu en formation, ça ne correspond pas à l'écriture créative parce que, quand il faut continuer une histoire, ce n'est pas créatif parce que les élèves n'ont rien inventé à la base donc ça ne rentre pas dans l'écriture créative. Donc pour moi, pour coller vraiment à ce que c'est l'atelier d'écriture et l'écriture créative, ça ne rentre pas encore dans le programme.

A : D'après vous, il serait nécessaire que l'écriture créative ait une place plus importante dans les programmes ?

R : Je pense parce que pour avoir fait quelques ateliers en classe, je trouve que ça réconcilie les élèves avec l'écriture parce que souvent ils n'aiment pas écrire et ils sont un peu dégoutés parce que souvent, ce qu'on leur demande ça ne marche pas spécialement. Là, comme ça vient d'eux leur production, souvent il y a un échange qui se crée en classe et les réactions sont plutôt positives et donc je trouve dommage que ça n'ait pas plus de reconnaissance.

A : Est-ce que selon que vous donnez cours en transition ou en professionnel, vous réalisez des exercices d'écriture créative différents ?

R : J'ai essayé de faire les mêmes exercices, mais ça ne donne pas toujours le même résultat. Par exemple, il y a un exercice que je fais tout le temps et qui marche assez bien parce que je donnais cours de communication aussi en transition et donc on peut faire beaucoup plus de

choses créatives. J'avais un trou entre deux séquences et donc j'ai fait, c'est basé sur un exercice qui passe dans *Vendredi tout est permis*, je fais écrire dans la marge les lettres de l'alphabet en descendant et ils doivent créer un dialogue. Chacun doit prendre une lettre etc. J'ai fait le même exercice dans toutes mes classes donc en professionnel et en transition. Dans la classe de rhéto de transition, ils étaient vraiment bloqués sur l'exercice alors qu'ils pouvaient imaginer tout ce qu'ils voulaient tandis qu'en professionnel, ça a très bien marché. Les exercices ne donnent pas les mêmes résultats après tout le monde se prête à l'exercice, mais les résultats ou les productions qu'on va avoir vont être totalement différents.

A : Donc vous ne faites pas d'exercices différents ?

R : Non, je ne change pas parce qu'en fait, comme ça vient de leur imagination, la consigne reste la même et après les productions vont peut-être être plus élaborées ou moins élaborées, plus drôles ou moins drôles selon les classes, mais je change rarement les consignes.

A : D'après vous, existe-il une définition commune à l'écriture créative ou chaque professeur a une définition qui lui est propre ?

R : Je pense qu'il doit y avoir une définition. Si on interroge par exemple des gens qui font régulièrement des ateliers d'écriture, je pense qu'eux ont une définition bien claire. Ici, j'ai été en formation récemment et la dame qui donnait la formation avait une définition quand même assez stricte, qui est peut-être différente de celle des professeurs de français. En fait, dans l'écriture créative, il faut que l'élève puisse tout imaginer donc le mot « créatif » a beaucoup d'importance et qu'on puisse donner des contraintes pour diriger les élèves, mais ils doivent être libres de pouvoir écrire ce qu'ils veulent.

Déjà puisque l'écriture créative ne rentre pas dans les compétences, on n'a pas le temps sur l'année. Moi j'aime bien faire deux, trois exercices parce que ça permet de faire une pause aux élèves aussi, et on peut échanger, lire les textes et donc ça crée une autre ambiance en classe. C'est vrai que si on doit voir tout le programme, on n'a pas le temps de faire que des séquences de ça, ou alors ceux qui ont français 6, alors on a plus le temps. On court un peu après la matière. Je pense aussi que dans certaines classes, ça s'y prête mieux, les classes à problèmes ou plus difficiles à gérer. Ça peut détendre aussi l'atmosphère. Moi les dialogues que j'avais fait, il y en a qui était vraiment drôle donc ça fait rire la classe. Et puis je demande que la classe donne une note au texte qui passe et donc ça crée aussi un petit challenge.

A : Un moment un peu hors du cadre.

R : Oui, c'est ça, une petite pause parfois dans toujours les compétences, les compétences...

A : Donc pour vous, l'écriture créative est quelque chose que l'on doit placer hors des séquences ou elle pourrait trouver une place au sein d'une séquence didactique ?

R : L'idéal serait qu'elle trouve sa place au sein des séquences didactique. Il y a moyen de les intégrer, mais ça demande du travail en plus. Moi, mes cours par exemple ne sont pas toujours tous prêts et du coup, ça me demande encore plus de temps d'intégrer ça. Mais il y a vraiment moyen de l'intégrer je pense. Notamment, un exercice que je n'ai pas encore eu le temps de faire, à la formation la dame nous dit, par exemple pour voir les connecteurs logiques, un exercice type c'est d'intégrer les connecteurs logiques dans la phrase. Pourquoi ne pas partir de l'inverse et donner aux élèves les connecteurs et avec ces connecteurs-là, ils doivent écrire eux-mêmes une histoire ou une phrase. L'exercice est totalement différent parce que c'est

plus créatif puisqu'ils inventent eux-mêmes les phrases à partir d'un canevas de texte. Pourquoi pas faire ça avant de commencer l'augmentation, vous leur dites d'écrire un texte créatif avec tels connecteurs, ils écrivent ce qu'ils veulent et après on peut discuter de la valeur des connecteurs, de combien de connecteurs est-ce qu'il y a, etc. Je trouve l'idée intéressante parce qu'on part d'un autre point de vue. Donc pour moi, je pense qu'il y a moyen de l'intégrer et je pense que ça serait vachement intéressant pour les professeurs qu'il y ait des idées comme ça qui soient mises sur pied dans des séquences.

A : Vous pratiquez l'écriture créative uniquement en classe ou également à domicile ?

R : En classe. Tout dépend de l'exercice, mais en général, le but est d'écrire sur le moment même, mais il y a certains exercices, je pourrais les donner à domicile parce que certains aiment mieux écrire chez eux avec de la musique et ce genre de chose, alors qu'en classe l'inspiration ne vient pas forcément sur le moment. Ici, dans les exercices que j'ai donnés, ça ne s'y prêtait pas vraiment. Quand on donne une préparation à faire, le problème, c'est qu'ils ne la font pas toujours, et du coup si on veut avancer dans la matière voilà quoi. Mais par exemple, l'exercice que moi j'avais fait, c'est d'écrire une nouvelle à quatre mains et donc ça on l'a fait en classe parce que d'office, il fallait être plusieurs, etc. Je serais plus pour dire de la faire en classe, maintenant, il y a certaines activités d'atelier d'écriture qui pourraient se faire à la maison.

A : Est-ce que vous vous basés sur des manuels scolaires pour vous inspirer ?

R : Ici, dans le professionnel, on était obligé de suivre le *Français pour se qualifier*. En général, non, ce sont les professeurs qui trouvent l'inspiration. Maintenant, moi je suis le manuel, mais j'intègre plein de trucs en plus.

A : Vous utilisez des bouquins comme Plumes ou Petite fabrique de littérature ?

R : Oui, c'est ça, comme aide, pour avoir des idées. En formation, on a essayé de créer des exercices, mais ce n'était pas évident du tout parce que souvent toutes les idées qu'on avait, ce n'était pas de l'écriture créative en fait. C'est plus facile d'avoir une base où on est sûr que ce sont des exercices créatifs pour s'en inspirer. Après, tout extrait littéraire peut devenir base d'un exercice créatif, etc.

A : À travers cet enseignement, pour vous, quel est l'objectif principal pour les élèves ?

R : Qu'ils continuent à écrire, qu'ils se réconcilient avec l'écriture et qu'ils vraiment continuent à écrire.

A : C'est aussi un peu un moyen d'éviter la peur de la page blanche ?

R : C'est ça, et qu'ils puissent écrire ce qu'ils pensent. J'ai déjà fait écrire des slams, ça aussi c'est purement créatif et ça a super bien marché et les élèves se sont un peu réconciliés. En plus, ils l'ont lu devant tout le monde aussi donc après il y a un autre but, on l'écrit pour le réciter devant des autres. C'est vraiment pour qu'ils puissent se réconcilier et qu'ils continuent après eux-mêmes à écrire tout seul.

A : Alors vous ne cotez jamais les exercices d'écriture créative ?

R : Moi je trouve ça difficile. Maintenant, en formation, on a réfléchi et il y a quand même toujours moyen d'évaluer. Par exemple, je ne sais pas s'il y a X consignes à respecter, il faut

que les consignes soient respectées. Après, par exemple dans le cadre de la nouvelle, on avait vu la nouvelle à chute et puis j'avais demandé d'écrire une nouvelle à quatre mains en donnant des consignes précises à chaque étape. J'avais quelques critères : Est-ce que le narrateur est toujours le même ? Est-ce qu'il n'y a pas d'informations incohérentes ? Etc. Et donc ça, ce sont des choses que l'on peut quand même coter. Pour moi, il y a toujours des critères que l'on peut coter, et après la discussion c'était de savoir, est-ce qu'on met des points sur l'originalité ou pas ? Là, on n'était pas tous d'accord, parce que qu'est-ce que l'originalité ? et ça va être subjectif. Un professeur ne trouvera peut-être pas l'idée originale tandis qu'un autre oui. Il y avait des pour et des contre. Moi, je serais plus pour mettre des points bonus en originalité, après il y avait des professeurs qui n'étaient pas d'accord parce que si ça ne rentrait pas dans la grille, il y a des élèves qui ne font pas l'effort d'écrire quelque chose d'original. Donc pourquoi ne pas varier, une fois c'est coté, une fois ce n'est pas coté, tout dépend de l'exercice et de s'il faut faire preuve de beaucoup d'originalité ou de moins d'originalité. Ce serait un peu variable selon les exercices, mais je pense que toute production peut faire preuve d'évaluation.

A : La subjectivité dans l'évaluation, on vient d'en parler, mais est-ce que vous rencontrez d'autres difficultés dans les productions écrites ?

R : J'ai remarqué qu'il fallait donner des consignes très précises parce que sinon parfois les élèves partent. Même si c'est créatif, il faut quand même qu'au départ il y ait un cadre bien posé parce que sinon on a parfois des productions qui ne sont pas vraiment ce à quoi on s'attendait. Après comme c'est créatif aussi, tout dépend l'exercice à réaliser. Je pense que si le cadre est bien posé au départ, à part l'évaluation qui pourrait poser problème, je n'en ai pas spécialement rencontrées.

A : Pour vous, un exercice d'écriture créative nécessite forcément des contraintes ?

R : Je trouve que c'est mieux avec des contraintes. Je ne dirais jamais « écrivez une nouvelle sur ce que vous voulez ». Franchement, ça ne les aide pas du tout parce que souvent ils ne savent pas quoi écrire que, quand on donne ne fut-ce qu'une phrase de début ou des personnages, des lieux, des objets... et bien ils ont plus d'imagination et ils savent vers quoi se diriger que si on leur dit « voilà, vous avez cinquante minutes, écrivez-moi quelque chose ». Ça ne marche pas, c'est mieux d'avoir des lignes directrices tout en laissant encore un entre deux pour qu'ils puissent imaginer, créer ce qu'ils veulent avec ce qu'ils ont à disposition.

A : Est-ce qu'il arrive que certains élèves ne veulent pas participer ?

R : Parfois, ils n'aiment pas, mais ils le font quand même. Je n'ai jamais eu le cas de quelqu'un qui refusait d'écrire, maintenant je n'ai pas demandé d'écrire des choses personnelles. Le slam, ils pouvaient choisir le thème donc s'ils n'avaient pas envie de se livrer, ils n'étaient pas obligés. Quand j'ai écrit une nouvelle, j'ai donné un début et à chaque partie de la nouvelle donc qui correspondait au schéma narratif, j'imposais un mot qu'ils devaient intégrer donc c'était quand même très directif même s'ils devaient inventer à chaque fois, mes consignes étaient quand même fort directives. Du coup, en général, ils ne refusent pas de la faire parce qu'ils se prêtent au jeu et après on lit le résultat et c'est ça qu'ils attendent aussi.

A : Donc ce n'est pas des exercices trop personnels comme l'écriture d'un journal intime ?

R : Non, mais par contre, la dame qu'on a eu en formation nous a déjà dit qu'elle avait prévu des exercices par exemple pour travailler avec des femmes battues et le premier exercice qu'elle avait prévu par exemple n'avait pas du tout fonctionné et donc elle a dû improviser et changer parce que l'exercice qu'elle avait proposé avec ce public-là ne fonctionnait pas. C'est vrai qu'il faut toujours avoir une autre idée de ce cours ou une manière d'adapter l'exercice si jamais on voit que les élèves bloquent complètement et que ça ne va pas du tout. Je pense qu'il faut voir quel public on a et réfléchir à l'exercice qu'on va proposer, voir si ça ne va pas poser problème avant et si pas, envisager une autre solution.

A : Pour revenir sur les compétences, est-ce que vous pensez qu'il est possible d'intégrer l'écriture créative comme une compétence à certifier dans le programme ? Ce qui est un peu le but notamment à travers la UAA 5.

R : Dans l'UAA 5, par exemple pour la parodie, c'est partir d'un texte de départ et donc l'élève n'invente pas son texte. Moi, je ne vois pas l'inconvénient que ça devienne une compétence à part entière, mais alors il faudrait que ça soit beaucoup plus clair et beaucoup plus ciblé sur la créativité parce que pour l'instant ça, ça ne se retrouve pas tel quel dans le programme. C'est toujours partir d'un texte de départ, or ça ce n'est pas de l'écriture créative parce qu'ils n'ont plus rien à inventer. Ils peuvent changer de genre et tout ça, mais ils ont un canevas au départ, mais ils ne vont pas inventer l'histoire.

A : Donc pour l'instant, si je comprends bien ce que vous dites, l'écriture créative est un peu hors du cadre scolaire et du programme, même s'il y a moyen de l'intégrer, mais il y aurait quand même moyen qu'elle trouve une place dans le programme même. Parce que, un peu partout elle est travaillée un peu de manière extérieure et comme vous dites, on n'a pas beaucoup le temps et si elle était intégrée comme compétence, peut-être qu'elle prendrait plus de place, qu'elle aurait une place un peu plus légitime.

R : Oui, c'est ça ou plus vraiment faire des liens avec les documents, les genres, les types de textes que l'on doit travailler, mais plus basé sur la créativité parce qu'ici le type de texte ou le genre que l'on va travailler a plus d'importance que la créativité et que du coup elle est tout en bas de l'échelle alors qu'elle pourrait être plus importante.

A : Et pour vous, ce serait nécessaire ?

R : Je trouve qu'en fait, ça motiverait plus les élèves parce que, surtout à l'heure actuelle, ils sont assez blasés, et il n'y a plus grand-chose qui les intéresse. Ce qu'on demande dans les programmes ne les intéresse pas toujours et je trouve que ça pourrait remettre un peu acteurs.

Après il y a quand même plein de concours aussi qui existent de créativité. Ici, c'est parce que je n'ai pas eu le temps avec les élèves parce que sinon la communauté française propose un concours qui s'intitule « Moi, président(e) ». En fait, ceux qui ont lancé le concours font tout un dossier pour travailler l'écriture créative pour après aider les élèves à écrire leur texte « Moi, président ». Il y a plein d'activités qui parfois n'ont rien à voir avec le texte final, mais pour leur donner plein d'idées. Après, tout ce qu'ils ont écrit pendant la séquence, ils vont pouvoir s'en servir pour écrire leur texte final. Je trouve que la manière de fonctionner est vraiment chouette parce qu'au final, ils vont produire un texte qu'il soit argumentatif, narratif, poétique..., mais avant on a fait plein d'exercices d'écriture créative pour leur donner des

idées pour pouvoir atteindre l'objectif. Donc, je trouve que ce serait une bonne manière de calquer cette manière-là dans les compétences.

A : Proposer des exercices où la créativité est vraiment au centre.

R : C'est ça et ça donne des idées et souvent ce qui manque aux élèves, même quand on fait de l'argumentation, etc., c'est des idées. Donc pourquoi ne pas partir de là, travailler le texte argumentatif, mais avant faire des exercices créatifs pour avoir des idées, pour après travailler le canevas d'un texte argumentatif, etc. Je trouve que ça pourrait être un point de recherche d'idées qui viennent plus d'eux.

A : Utiliser l'écriture créative pour sortir du formatage que l'école impose parfois ?

R : C'est ça et souvent je pense que c'est pour ça que ça marche. Depuis quatre ans, ils sont drillés aux compétences et là, ça sort un peu, c'est nouveau et donc on a plus d'intérêt pour l'activité qu'on propose.

Entretien 2

Enseignante dans l'enseignement de transition et de qualification technique et professionnel depuis 17 ans

A : D'après vous, existe-il une définition commune à l'écriture créative ?

R : Une définition commune ? Dans le sens où tu as la créativité, il n'y a pas de définition commune donc ça va varier d'un professeur à l'autre. Le sens de la créativité, un professeur peut avoir une notion et un autre une autre, donc je pense que la définition commune est très difficile à obtenir.

A : Pensez-vous que pour développer la créativité chez les élèves, les contraintes sont nécessaires ?

R : Je pense que nous sommes dans un parcours scolaire où il y a des contraintes et qu'on va vers une évaluation donc oui, les contraintes sont nécessaires, mais dans l'écriture créative normalement, il ne devrait pas y avoir ces contraintes-là. Donc, il y a un dilemme entre la scolarité et ce que cela implique et la cotation, et la notion d'écriture créative qui dit que finalement normalement ça devrait être plus libre. Les programmes font qu'il y a une grille d'évaluation, et cette grille d'évaluation va, pour moi, parfois à l'encontre de la créativité.

A : Pensez-vous que l'écriture créative a une place claire dans les référentiels et les programmes ?

R : Non, la place n'est pas claire. C'est le professeur qui doit lui trouver une place.

A : La mettre en lien avec des compétences ou des UAA ?

R : Oui, donc, il y a des unités d'apprentissage et dans ces unités d'apprentissage, c'est vrai qu'il y a des exercices d'écriture créative, mais ce n'est pas le but premier qui est revendiqué par le référentiel ou le manuel.

A : D'après vous, y a-t-il des différences dans les programmes selon les filières ?

R : Non, pour moi, il n'y a pas une place importante qui est donnée dans les programmes. Pour moi, il n'y a pas de différence.

A : Utilisez-vous des manuels pour créer vos exercices ? Pourquoi ?

R : Ce n'est pas un manuel, moi, j'ai été à une formation il y a quelques années qui était justement sur l'écriture créative, c'était avec une écrivain, Colette Nys Mazure qui m'a mis en contact avec la créativité. Donc moi, ce n'est pas par un manuel que je suis arrivée à l'écriture créative, c'est par une personne qui a fait une formation. Elle a dit qu'il n'y avait pas de manuel tout fait sur l'écriture créative et que c'était un peu chaque professeur qui devait s'adapter à ses élèves, au contenu du cours et adapter ses exercices en fonction de cela.

C'est suite à cette formation là que j'ai décidé de pratiquer l'écriture créative un peu plus et de l'intégrer dans le cours à certains moments. De dire, tiens cette séquence-là, ça se prêterait bien à un exercice d'écriture créative.

A : J'avais vu dans vos réponses, que vous intégrez l'écriture créative au sein des séquences, ce n'est pas quelque chose que vous faites sur le côté ?

R : Non, sinon je ne le fais pas. Pour moi, ça rentre dans la séquence ou ça ne rentre pas.

A : Vous l'intégrez dans la séquence comme production finale ?

R : Pas toujours ça. Ça dépend de la séquence dans laquelle on est. Par exemple, si on est dans une séquence de poésie, clairement tu peux intégrer l'exercice d'écriture créative à la fin comme tâche finale. Maintenant dans l'avis argumenté, c'est difficile d'intégrer un exercice d'écriture créative en tâche finale. Donc ça dépend un peu du sujet de la séquence. Il y avait une séquence qui portait sur la réalisation d'une parodie, clairement, tu peux l'intégrer dans ta tâche finale. Donc, parfois ça va être vraiment localisé et parfois je peux l'intégrer comme tâche finale, avec une grille d'évaluation, on est bien d'accord. C'est pour cela que je l'intègre dans ma séquence et que je ne le fais pas à part. C'est l'objectif que ça s'intègre dans la séquence et que je respecte le programme et que ce soit avec une grille référenciée.

A : Pratiquez-vous l'écriture créative uniquement en classe ou aussi à domicile ? Pourquoi ?

R : Jamais à domicile. Je ne vois pas l'intérêt de faire ça à domicile parce que souvent l'exercice d'écriture créative c'est l'occasion d'échanger ses productions en classe. L'échange en classe est souvent intéressant et ça dédramatise le phénomène de l'écriture donc on se rend compte finalement, quand les élèves écoutent les productions, ils se disent « t'as bien travaillé, t'as bien écrit », et souvent c'est un exercice qui valorise. Je pense que s'ils sont chez eux, ils n'ont pas cette valorisation-là. Donc moi, je le fais faire en classe clairement.

A : Et vous faites des partages alors ?

R : Il y a toujours des partages, mais pas obligatoires, alors j'essaye que ça soit ludique à ce moment-là. Ce n'est pas pour juger, le but, c'est de leur montrer de quoi ils sont capables donc quand ils entendent les productions, ils se disent « Incroyable, je n'aurais pas pensé arriver à un tel résultat ». Donc souvent, je passe dans les bancs quand on fait un exercice tel que celui-là, je valorise à chaque fois « Génial cette idée-là », « Je n'aurais pas pensé à ça ». En général, l'écriture vient. Je ne demande pas des gros textes non plus donc si c'est cinq lignes, je me contente de cinq lignes. Et puis, je vais proposer tout simplement « Est-ce que quelqu'un veut lire sa production ? ». En général, il y a toujours bien quelqu'un qui veut lire, puis quand un a lu, les suivants se laissent entraîner. De fil en aiguille, souvent, la totalité a envie de lire son texte et je dois souvent mettre un frein dire qu'on avance et qu'on passe à un autre sujet.

A : Donc ça permet aussi d'avoir des retours autres que le vôtre.

R : Certainement, je pense qu'il faut vraiment être dans une démarche de construire l'élève, pas être dans une démarche de juger l'orthographe, donc je ne regarde jamais l'orthographe quand je passe dans les bancs, je ne regarde pas le style. Evidemment, je fais l'impasse sur beaucoup de choses à propos du français, je me limite à l'exercice d'écriture. Je ne commence pas à dire « Tu as fait dix fautes d'orthographe dans ce petit texte-là ». Ce qui compte c'est l'idée.

A : Vous le faites en classe de manière individuelle ou collective ? Pour quelle raison ?

R : De manière individuelle parce que je pense que souvent dans ces exercices-là, enfin ceux que j'ai pratiqués touchent parfois à leur intimité. Je pense donc que ça ne se partage pas et que l'écriture créative, c'est l'individu le point de départ donc je pense que ça part d'un élève en particulier. Mais il y a des exercices en poésie, par exemple si on prend l'écriture automatique dans le surréalisme, forcément, on va être dans une écriture en groupe. Ça dépend un petit peu, mais général, je pense qu'à 90% c'est individuel.

A : Est-ce qu'il y a des exercices d'écriture créative qui vous semblent incontournables chaque année ou qui ont très bien fonctionnés ?

R : Ceux qui fonctionnent le mieux c'est en poésie. Clairement, c'est le moment pour dédramatiser déjà le sujet de la poésie parce que personne n'a envie de le faire en général. Quand je leur annonce qu'on va faire de la poésie, j'ai des regards dégoutés, pas motivés du tout. En fait, les exercices d'écriture créative permettent aux élèves de rentrer dans la séquence s'en se rendre compte qu'ils sont en train de faire de la poésie. Le but c'est de leur montrer « Regarde, là tu as des rimes, là, tu as une figure de style », « Tu ne t'en est pas rendu compte, mais là, tu as un pléonasme ». Finalement, on décortique leur texte et ils se rendent compte que la poésie, ils la pratiquent au quotidien sans s'en rendre compte. Alors, c'est merveilleux parce qu'ils sont émerveillés d'eux-mêmes et des textes qu'ils ont produits, souvent.

A : C'est exercices-là, vous les réalisez avec vos élèves de transition et de professionnel ?

R : Je le fais pour n'importe quel élève, je ne fais pas de distinction. Je trouve que c'est une belle entrée en matière en tout cas pour la poésie, si je reste dans séquence-là, c'est vraiment une belle entrée en matière.

A : Est-ce qu'il y a des exercices d'écriture créative que vous ne ferriez qu'avec vos élèves de professionnel ? Il n'y en a pas qui fonctionnent mieux d'un côté que de l'autre ?

R : Evidemment, ça dépend de la motivation, du groupe, de l'humeur du professeur aussi parfois, ça dépend de beaucoup de chose un atelier d'exercices d'écriture créative. Je pense que ces exercices-là peuvent valoir pour tous les élèves.

Les élèves de techniques de qualification et de professionnel, il n'y a pas de filtre. Donc c'est plus intéressant de faire les exercices d'écriture créative parfois avec ces élèves-là. Ils n'ont pas été drillés aux compétences de la même manière que les autres et souvent ils se livrent plus dans les exercices.

A : Quel est l'objectif principal que vous visez à travers cet enseignement ?

R : Je trouve que souvent, il y a un blocage par rapport à l'écriture et que souvent, ils se sous-évaluent. Ils réduisent le français à l'orthographe, la grammaire, le style. Souvent, j'ai un message « De toute façon, je suis nul », « De toute façon, je ne sais pas écrire ». En fait, quand on est dans des exercices pareils, l'élève se rend compte que finalement, il y a beaucoup d'idées, beaucoup d'imagination et que l'écriture est peut-être plus fluide que ce qu'il ne pense. Moi, mon objectif, c'est l'élève se sente en liberté, se libère sans qu'il y ait un jugement. D'où mon problème souvent avec les grilles d'évaluation après. Pour moi, ça devrait être un moment unique qui ne soit pas sanctionné à la fin. C'est pour ça que quand tu

dis tâche finale et que ça soit coté, pour moi il y a un petit problème dans mon enseignement. Souvent, ils vont peut-être avoir la cotation que ne correspond pas à leur ressenti par rapport à l'exercice. Donc parfois, ils ont vécu l'exercice à cent pour cent, ils se disent que c'est génial. Moi, quand je vais lire, évidemment je vais avoir un regard de professeur de français qui va être différent. Parfois, je me demande qui je suis pour juger un exercice créatif. Donc la grille d'évaluation souvent va être problématique. J'essaye souvent de ne pas mettre ça avec une grille. Le problème c'est qu'on demande d'avoir une tâche finale avec une grille d'évaluation. Donc je le fais, mais ça ne me plaît pas. Ça vient un peu entaché mon principe de dire liberté totale et puis en fait « Tu es libre, mais à la fin, je viens quand même te sanctionner ».

Moi, je vais juger le contenu alors que l'élève pense peut-être que son contenu est très bien parce qu'on l'a vu en classe. Moi, je vais mettre peut-être un 7 ou un 8, je ne sais pas, je donne ça au hasard et lui va se dire « Je pensais que j'avais dix ». Il va peut-être être déçu par rapport à ça. Je trouve que la cotation d'un exercice créatif, c'est un peu un paradoxe finalement.

A : Quand vous disiez qu'il n'y a pas de place dans les programmes pour l'écriture créative, est-ce que vous pensez que ce serait nécessaire de lui accorder une plus grande pour pouvoir lui accorder une place plus importante dans le cours de français ?

R : Je pense que c'est chaque professeur qui doit décider parce que je pense qu'un exercice pareil, il faut que le professeur y mette du sien et s'il n'est pas prêt à y mettre du sien, l'exercice ne fonctionnera pas bien. Donc l'intégrer dans le programme, il faut y réfléchir, mais pas dans le programme tel qu'il existe maintenant en tout cas. Il faudrait peut-être prévoir une modalité supplémentaire ou une façon de l'envisager. Il y a un peu du travail à faire autour de ça.

A : Comment remédiez-vous aux difficultés que vous rencontrez ? Vous m'avez parlé de la subjectivité dans l'évaluation, est-ce qu'il y a des trucs que vous parvenez à mettre en place pour y remédier ?

R : Non, moi je suis bloquée dans l'évaluation. Je ne suis pas d'accord avec moi-même quand je mets la grille d'évaluation en tâche finale. Par exemple, la parodie, c'est difficile de juger et d'évaluer. Donc ils font le travail et par exemple le jeu de mot, pour eux, c'est tout à fait pertinent, pour moi ça ne l'est pas du tout. On est tout à fait dans la subjectivité. Par exemple, il y avait un élève qui avait été très grossier, je l'ai montré et les autres élèves n'étaient pas choqués du tout par la grossièreté. Moi ça m'a heurté de face, je me suis dit « Ce n'est pas possible, une parodie aussi grossière, je ne peux pas accepter ». En fait, on avait montré les textes en classe pour que les élèves soient au courant des autres parodies. Quand j'ai fait le commentaire « C'est quand même assez grossier », les élèves m'ont dit « Mais non Madame, ce n'est pas grossier, c'est le message qui compte ». Qu'est-ce que je peux dire contre ça ? Rien. Parfois, c'est difficile.

Il y a un exemple aussi, c'est le JT qui a été fait par les élèves de sixième technique de transition. On peut parler d'un exercice de créativité, pas d'écriture créative, mais quelque part, il y a de la créativité vue que c'est eux qui mettent en marche la démarche de dire « On va mettre en place quatre sujets, on va les traiter de telle façon ». Donc l'élève a une totale liberté de créer son JT, accompagné de ses professeurs. Nous on a eu un problème, c'est qu'on a dû évaluer évidemment, on n'allait pas travailler deux mois sur un sujet et ne pas

avoir de grille d'évaluation donc à la fin, j'ai fait une grille d'évaluation avec lire, écouter, parler, nos grandes rubriques tels que rédiger un commentaire, savoir écouter ses condisciples et donc j'ai jugé à ce moment-là chaque élève individuellement. Ceux qui ont bien travaillé du début à la fin, qui se sont bien impliqués ont eu de très beaux points. Ceux qui se sont moyennement impliqués ont eu des points qui n'étaient pas à la hauteur de ce qu'ils attendaient, mais pour eux le travail avait quand même été fait et ils s'étaient quand même donné une évaluation qui était bien meilleure que celle que j'avais donnée. J'ai senti dans la classe qu'il y avait vraiment un sentiment de frustration et j'ai dû reparler avec les élèves pour leur expliquer le comment, le pourquoi, pourquoi j'avais mis uniquement 6/10 à tel critère alors qu'eux pensaient peut-être être à 10/10. À ce moment-là, on se rend compte que tout ce qu'on a fait avant au niveau de la créativité, on annule ça.

Donc pour l'année prochaine, je dois changer ma méthodologie, il faut que la grille d'évaluation quand tu fais ça, et je pense que c'est peut-être une piste à envisager, c'est de donner la grille d'évaluation avant à tes élèves pour ne pas qu'il y ait de mauvaises surprises après et qu'ils se disent « Oui, c'est vrai, il est mis que l'orthographe allait être compté ». Donc peut-être dans un premier temps, dédramatiser tout ce qui est orthographe, grammaire, etc., et dans un deuxième temps, leur dire « Ecoutez, maintenant, on est dans l'exercice final, là faites attention parce que moi, ce que je vais lire, je vais quand même coter la grammaire, l'orthographe, la conjugaison ». Il faut qu'ils soient prévenus avant parce que moi j'ai fait l'inverse. Je suis arrivée avec ma grille d'évaluation après, quand j'ai remis les points, j'ai senti dans la classe qu'il y avait une profonde déception. Je me suis sentie très mal parce que je me suis dit que c'était vrai et que quelque chose n'allait pas là-dedans. Ils ont donné pour eux, peut-être pas le maximum que j'attends, mais pour eux, c'était déjà un investissement. Par exemple, il y en a un qui m'a dit « Madame, vous n'avez pas coté le travail à domicile ». Moi j'ai coté ce que j'ai vu en classe. Il dit « Madame, moi j'ai passé des heures ». Donc dans la créativité, lui à passer des heures chez lui, pas en classe, mais je n'ai pas coté cette partie travail à domicile, que je ne saurais pas coter de toute façon, mais on peut comprendre que cet élève-là finalement est frustré parce que ça ne correspondait pas à ses attentes. Donc moi la grille d'évaluation, l'année prochaine, je me demande si je ne vais même pas la faire avec les élèves. Dire qu'on va faire un exercice sur un journal télévisé, « Vous voulez être coté sur quoi en ce qui concerne le cours de français ? ». Que ça soit clair au départ, « Je vais être coté parce que je dois faire un questionnaire, je vais devoir analyser d'abord des questionnaires, à partir de ce questionnaire-là, je vais devoir en faire un deuxième. Madame a le droit de voir si j'ai bien lu les questionnaires de départ pour faire le deuxième questionnaire ». Que tout soit bien dans leur tête « Tel élément, ça correspond à telle étape, Madame avait bien dit ceci » et c'est bien spécifié au départ.

A : C'est intéressant de construire ensemble la grille d'évaluation.

R : Oui, « Quand on fait tel type d'exercice d'écriture créative qui concerne tel sujet, vous pensez qu'on va vous juger sur quoi ? Qu'est-ce qui est important ? ». Moi chez mes élèves c'est ça le problème. Construire la grille d'évaluation avec eux au départ. La mettre sur papier et puis seulement commencer l'exercice d'écriture créative. Et quand tu fais la première production avec eux, qu'ils sachent qu'on ne prend pas en compte la conjugaison, la grammaire donc « Sentez-vous vraiment libre de ce point de vue-là ». Et puis, lors de la tâche finale leur dire « Là, il faut se relire, vérifier, faire attention et si vous faites trop de fautes d'orthographe vous perdrez des points bêtement ». Une hypothèse aussi serait de proposer de

relire en classe et de dire « Ecoutez, vous avez une heure, vous peaufinez votre texte, vous pouvez le faire relire par votre voisin, de gauche, de droite ou par moi, ou me demander une question : comment ça s'écrit ? est-ce que la phrase est bien formulée ? ». Une heure où il y a une mise en commun, pas sur le contenu, mais sur la forme.

Pour le monologue, ce que j'ai fait avec les 5TQ, j'ai fait ma grille d'évaluation et ils ont fait leur grille d'évaluation. Ce n'est pas créatif, je te parle ici de la cotation. Ils ont interprété une partie d'un monologue et je leur ai dit que je regardais le débit, le volume... J'avais mis ma grille d'évaluation en évidence et ça c'est ce qui va compter pour la moitié des points. Je leur ai demandé une deuxième grille d'évaluation et je leur ai demandé « vous voulez être coté sur quoi ? Qu'est-ce qui est important pour vous dans votre monologue ? ». Beaucoup ont mis en premier la mémorisation donc ce n'est pas moi qui le met en premier, ce sont les élèves. Il y en a qui s'était mis cinq points, et la pondération, c'était leur pondération à eux. Ce que j'ai fait, c'est que j'ai fait la moyenne des deux. Ça a bien fonctionné, pas de problème. Je ne sais pas si c'était une bonne méthode ou pas, mais ça a bien fonctionné, je voyais que les élèves étaient contents. Parfois, certains se pénalisent bêtement, par exemple, ils avaient mis décor. Ils n'ont rien amené ce jour, ils s'étaient mis trois points. Je n'ai eu aucun mal à mettre le zéro parce que c'est eux qui avaient décidé de mettre un décor. Donc c'est leur problème s'ils n'ont pas apporté de décor ou d'ustensiles. Par contre mémoriser, ils l'avaient presque tous mis et ils avaient tous fait l'effort de mémoriser. L'élève se retrouve dans l'exercice et que le professeur se sente aussi légitime dans sa façon de côté.

A : Et arriver ainsi à l'intégrer dans une séquence didactique.

R : Oui, moi j'aime mieux l'intégrer dans une séquence. D'ailleurs, la méthodologie premier essai qu'il y avait dans les Van In, c'est quoi un premier essai finalement ? Quand tu réfléchis c'est l'élève qui se livre avec toutes ses lacunes. C'est comme un exercice d'écriture créative que l'on peaufine pour arriver à un travail final.

Entretien 3

Enseignante dans l'enseignement de transition et de qualification technique depuis 11 ans

A : Pour vous, existe-il une définition commune à l'écriture créative ?

R : C'est difficile de répondre spontanément correctement, tu prendras en compte le côté spontané de la discussion.

À mon avis, il y a quand même bien une définition commune. Pour moi, l'écriture créative ce n'est pas une écriture où il n'y a pas de contrainte parce qu'il doit certainement y avoir une consigne au départ ou une contrainte à un moment donné ou à un autre, mais c'est quand même une écriture qui est libre, qui ne doit pas nécessairement suivre une forme toute tracée, qui doit laisser une liberté à l'élève ici dans le cadre scolaire. Voilà, ça reviendra peut-être dans la discussion.

Pour moi, ça se rapproche aussi de ce que les français appellent « l'écriture de fiction » parce que du coup dans les programmes français et dans les manuels français, il y a quand même toujours à l'espace à la fin des séquences, des parcours, pour l'écriture de fiction. Là, l'élève doit finalement réinvestir tout ce qu'il a appris, mais en le faisant de manière libre. À propos aussi de quelque chose qu'il va créer lui-même, d'un univers qu'il va choisir, qui n'est pas nécessairement choisi. Ou écriture d'invention ? Oui, c'est l'écriture d'invention. Tu peux aller voir. Du coup, c'est beaucoup plus encadré.

A : Pour vous, il faut nécessairement des contraintes dans un exercice d'écriture créative ?

R : Non, je ne crois pas que c'est nécessaire tout le temps, mais à un moment donné, je pense quand même, mais c'est aussi lié à la question du système scolaire et à la logique où le prof donne une consigne et l'élève l'applique. Après, il faut parfois casser ça, moi je ne suis pas non plus toujours à cent pour cent « Faites ce que je dis », s'ils s'ouvrent, ils s'ouvrent. Mais en tout cas au départ, je pense qu'il faut quelque chose pour démarrer.

Si on laisse les élèves « écrivez-moi un texte sur ce que vous voulez » ... Parfois, c'est même une phrase, dans les ateliers d'écriture, on donne une phrase. Même si c'est juste une phrase ou on a fait un brainstorming avant et on a inscrit plein mots au tableau et on dit écrivez moi un texte à partir des mots. Il y a toujours quelque chose, je crois.

Au moins une petite chose pour démarrer et je pense que ça aide aussi les élèves qui sont peut-être moins créatifs ou moins spontanés ou qui ont peut-être un peu plus peur, au moins ils ont quelque chose sur quoi, une base.

A : Pensez-vous que l'écriture créative a une place claire dans les programmes et les référentiels ?

R : Pas de place claire non. L'écrire en tant que telle à part faire des synthèses de textes et écrire des textes argumentés, mais ce sont de nouveaux des objets très précis et pointus qui ne laissent pas nécessairement de la place à quelque chose qui soit de l'ordre plus du spontané. Après de nouveau, je comprends parce que le spontané, il est très difficile à évaluer, mais simplement parfois, juste parce que l'écrire c'est important que ça reste spontané et gratuit, pour s'exprimer sur quelque chose ou simplement parce que c'est gai d'écrire à un moment donné et de le faire, de nouveau hors de la contrainte scolaire de « Attention si tu produis

quelque chose, en tant que prof, ça veut dire que je vais t'évaluer donc tu vas être jugé », alors que chacun peut écrire. C'est important que l'élève comprenne que c'est un geste spontané qu'il peut faire lui-même. Moi, je vois vraiment l'écriture comme ça alors qu'en tant que prof, je suis coincée parfois. Donc je le fais, mais parfois je suis hors du programme.

A : Donc vous ne le faites pas dans une séquence didactique ?

R : Ça dépend, parfois oui, parfois non, je le fais dans les deux. Du coup, l'élève n'a pas nécessairement un retour sur ce qu'il a produit, mais il y a toujours un échange quand même, chacun essaye de lire son texte. C'est simplement le concept de l'atelier d'écriture. D'être ensemble, d'à partir des matériaux, on écrit et puis on échange et puis c'est fini. Et il n'y a pas derrière ça d'évaluation, d'apprentissage... Juste un atelier d'écriture, mais parfois il va servir à d'autre chose. Ça dépend. Par exemple, je fais une séquence sur le romantisme en cinquième. Je commence toujours par leur montrer une peinture de Friedrich, la fameuse peinture d'un promeneur au-dessus des nuages. Je leur mets un morceau de Chopin ou un morceau de piano qui soit aussi plus ou moins en lien avec le romantisme et je leur demande d'écrire en se mettant à la place du personnage. Donc là, c'est de l'écriture spontanée, il y a une petite contrainte, il y a une ambiance particulière. On échange, je reprends leurs textes. Et j'essaie de chercher dans ce qu'ils ont produit, ce qui peut être des extraits ou s'apparenter à des amorces de caractéristiques du romantisme. Je vais reprendre leurs extraits pour après illustrer la théorie. Là, ils ont produit quelque chose, c'est spontané, c'est gratuit, ça va servir la séquence, mais l'écrit en tant que tel n'est là que pour illustrer.

Et souvent ça marche. Franchement, il y a des choses qu'ils comprennent, être seul au-dessus de monde... Voilà, je ne vais pas refaire le cours sur le romantisme, mais je trouve toujours des choses différentes : la question de l'émotion, la question du sentiment, etc. Ça marche et la consigne elle est toute simple, mais alors après je retourne à des textes plus traditionnels.

L'est essentiel c'est que les élèves comprennent que l'écriture ce n'est pas un don. Ce n'est pas quelque chose que certaines personnes ont et que d'autres n'ont pas. Tout un chacun peut écrire à un moment donné, évidemment, chacun peut s'améliorer, mais on a tous en nous cette capacité de mettre des mots sur des choses. Les mots ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux du voisin, ce n'est pas nécessairement la même formulation, mais ce n'est pas grave.

A : Et vous ne faites jamais de l'écriture créative en production finale ?

R : Si, mais alors du coup, c'est moins créatif parce qu'il y a la grille d'évaluation. Un des travaux que je fais avec les élèves qui rentre un peu dans la compétence 5 où à partir de différents moyens d'expression, ils doivent rendre compte d'une lecture. Ça ils sont au courant, ils ont trois travaux sur l'année, je leur donne trois dates. Je leur ai donné toute une liste de lecture et ils peuvent piocher dans la liste. Il y a juste, je ne fais pas un parcours, mais ça me permet d'aborder la littérature concentrationnaire. Il y a forcément des récits, Primo Levi et tout cela. Ils ont la possibilité selon leur souhait d'écrire le journal intime d'un personnage, d'écrire une lettre à un personnage ou de produire, c'est presque une démarche quasi artistique, de produire quelque chose à partir de leur lecture. Ça me permet moi de faire quelque chose de vraiment hyper créatif. L'idée c'est de rendre compte de la manière dont on a lu et reçu le livre que l'on a choisi. On travaille évidemment un peu la question du genre : le journal intime, ce n'est pas un roman, c'est un récit de vie etc. On travaille un peu la lettre, la structure etc. Enfin, ça ce sont des choses qu'ils ont déjà vues depuis longtemps, le journal

intime, ils l'ont déjà vu aussi avant et alors la question de la créativité, c'est large. Parfois, ils font des montages photos parfois des maquettes, parfois des textes, des élèves ont déjà fait des chansons et ils doivent accompagner leur production d'un texte en prose qui me permet de faire le lien parce qu'ils doivent tendre vers l'abstraction. C'est aussi une manière pour moi de leur montrer que recevoir des émotions, ce n'est pas décrire sa lecture. Ce n'est pas une critique du livre que je leur demande de faire, c'est bien comment moi je l'ai vécu en tant qu'individu, comment moi je l'ai ressenti et comment ces émotions, je peux les transformer et trouver des symboles. Je les évalue comme des productions finales parce qu'ils ont le temps, je peux jeter un œil sur leur production avant, les aiguiller et je fais rentrer les points dans la compétence 5, maintenant, ce n'est pas vraiment au sens propre du programme une évaluation certificative où ils ont pratiqué. Mais c'est des travaux que les élèves aiment bien, ça me permet de leur faire lire beaucoup de romans et ils ont le choix. Ça les laisse libre et ils sont contents. On n'analyse pas chaque livre en classe de manière hyper pointue comme on pourrait le faire avec d'autres ouvrages.

Alors ce qui est gai, c'est que je leur dis « Soyez libres, vous faites une lettre ? Mettez-là dans une enveloppe, écrivez-là à la main, faites quelque chose beau », « Vous faites un journal intime, faites un carnet, ajoutez des photos, vous pouvez vraiment vous investir ». Les premières fiches souvent, il faut le temps qu'ils comprennent et la dernière fiche, celle que je vais recevoir maintenant, je m'attends à des productions, mais vraiment magnifiques. C'est des cadeaux, moi j'adore. Pour moi, l'enseignement de la littérature, ça passe par ça. Mais parfois, j'ai l'impression que je suis en porte-à-faux avec le côté très formel des séquences.

A : Et comment vous faites une grille d'évaluation qui va avec chaque production ? Vous cotez le texte en prose ?

R : Je cote le texte en prose et j'ai quand même réussi à faire des grilles : le respect du genre, toute la partie maîtrise de la langue, la manière dont l'élève s'est investi, après de nouveau c'est subjectif, après quelqu'un qui a mis du temps, qui a vraiment approfondi, ça se voit, ça se perçoit. De nouveau, les critères sont précis aussi, quand je leur demande faire un journal intime, je leur demande de choisir un personnage qui n'est pas nécessairement le narrateur principal, de choisir un moment clé du roman vu par le personnage, ça me permet de voir s'ils ont lu, s'ils ont bien lu, s'ils ont lu jusqu'au bout. La lettre, je leur demande une lettre à un personnage, mais vous vous inscrivez dans l'univers du roman, vous ne pouvez pas dire que vous êtes élève et que vous avez lu le livre. On ne s'adresse pas à l'auteur, mais à un personnage donc ça me permet de voir s'ils ont bien assimilé ses notions.

Je leur donne les consignes quasi au premier cours de français, je donne les échéances et je leur dis « Vous faites comme vous voulez ». Ça leur permet de faire des travaux, de ne pas s'y prendre à la dernière minute, d'apprendre à gérer ça aussi. Ça les oblige à s'organiser. Je leur explique bien que la lecture, il y en a deux : la lecture plaisir où on entre dans la peau d'un personnage, dans un univers et qu'on découvre des choses, cette lecture, je leur donne la possibilité de le faire dans ces travaux-là et il y a la lecture liée à l'apprentissage, comprendre des formes, réfléchir à des effets, et plus analytique, c'est celle qu'on fera au cours. Dans la liste des livres, il y a des classiques, mais aussi des romans du XX^e.

A : Pour créer vos exercices d'écriture créative, de quoi vous inspirez-vous ?

R : Des choses que moi j'ai vécues en tant qu'élève ou en tant que jeune, des choses que j'ai faites en formation parce que j'ai fait quelques formations sur les ateliers d'écriture. J'ai parfois des extérieurs qui viennent aussi, du coup, je reprends les exercices d'année en année. Je travaille avec le centre culturel de Rochefort ou avec le centre des jeunes, ou avec le CIDJ (centre d'information et de documentation), ils ont parfois des projets et ils proposent des ateliers d'écriture en lien ou alors c'est spontané.

A : C'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de livres destinés uniquement à l'écriture créative. Il faut des exercices où l'élève puisse créer sans pour autant être obligé de rester dans la forme scolaire.

R : Oui, il faut que tout le monde puisse d'une manière ou d'une autre y avoir accès. C'est ce que je dis à mes élèves, un auteur il écrit en fonction de qui il est. Il n'écrit pas parce qu'il se dit « Je dois absolument ceci ». Peut-être que dans certains courants littéraires la forme prime, mais aujourd'hui la littérature, c'est un lieu d'investissement ou justement pas du tout, du coup « Vous aussi, vous pouvez être auteur ».

A : Alors il y a la question de l'évaluation...

R : La question de l'évaluation. Moi, ça fait dix ans que je travaille, j'arrive à un moment où je me dis que l'évaluation, ça bloque tout le processus d'apprentissage. Je comprends qu'il faut à un moment rendre des comptes et être sûr que l'élève ait bien acquis des compétences.

Ce qu'il est aussi possible de faire, c'est de dire « Moi en tant que professeur, je dois vous évaluer, maintenant que vous avez lu les consignes, quelles sont les critères sur lesquels je vais vous évaluer ? ». Tu peux vraiment la construire avec eux, dire « Voilà, vous avez construit un texte, à quoi devez-vous être attentif ? », souvent ils donnent des éléments dans tous les sens, mais toi tu arrives à construire quelque chose : je respecte le genre, l'acte de communication, tout ce qui est de l'ordre de la maîtrise de la langue et tout ce qui est « ce que je dis est juste, c'est cohérent... Du coup, ça vient d'eux, c'est leurs propres mots, ils les comprennent. Toi après, tu peux reformuler avec eux, mais au moins, ils se sont approprié la grille et elle ne leur paraît pas rébarbative. Donc oui tu as une grille, mais tu ne leur donnes pas comme ça. Puis, tu peux les faire écrire et leur proposer de donner leur texte à quelqu'un d'autre qui déjà évalue de manière formative. C'est des choses qui sont plus douces avant la sanction du professeur à la fin et la valeur de mon texte. L'élève qui corrige peut aussi faire des propositions. C'est intéressant aussi. Ça fait moins sanction, mais il y a quand même une sanction.

A : Vous pratiquez l'écriture créative en classe ou à domicile ?

R : Du coup, les deux. Parfois en classe parce qu'il y a un atelier comme le romantisme. Mais les fiches de lecture, c'est à la maison.

A : En classe, vous faites lire les textes ?

R : Ça dépend, si c'est quelqu'un de l'extérieur, souvent elle fait lire tous les textes. Moi ça dépend de ce qu'ils ont produit, si ça relève de l'intime. En sixième technique social, on travaille sur l'autobiographie et le récit de soi, je leur demande de me raconter un souvenir d'enfance et là je dis « Ceux qui ont envie, vous pouvez, mais ceux qui ne veulent pas ne le

font pas » parce que c'est parfois se mettre fort à nu. C'est un peu en fonction de l'univers, du climat de la classe. C'est à l'intuition, parfois je le demande d'office, parfois non. Puis, quand ils sont vingt-cinq aussi...

A : Est-ce qu'il y a des exercices qui vous semblent incontournables ? Sans doute, la fiche de lecture.

R : Oui, ça chaque année. De nouveau, c'est la créativité au centre de l'enseignement. L'acte créatif est souvent absent. Etre créatif et produire des choses, ça n'a pas souvent de place. C'est un autre débat. Des exercices, il y en a que je fais systématiquement, il y en a qui marchent, d'autres pas donc je ne les fais pas. C'est spontané.

A : Est-ce que vous donnez les mêmes exercices dans la transition et le qualifiant ou vous changez selon les filières ?

R : Ecoutes, maintenant les programmes ont changé. Moi j'ai toujours fait les choses différemment. Je n'ai jamais donné le même cours en 6^e général et en 6^e technique parce que l'année n'est pas organisée de la même manière, parce qu'il y a les stages, parce que les élèves de technique ont beaucoup plus, enfin ça tendance à être la même chose des deux côtés, mais ils ont beaucoup plus besoin de comprendre le sens de ce qu'on fait, de ce qu'on écrit, de ce qu'on lit, de ce qu'on produit, de pourquoi on le fait. Et aussi, l'écriture a aussi un peu moins de place parce qu'ils ont souvent des difficultés en maîtrise de la langue et du coup c'est renforcer ces images-là. Là je viens de rendre leur plaidoyer et réquisitoire. De nouveaux les meilleurs élèves sont ceux qui ont la maîtrise de la langue. Les autres n'ont pas raté pour autant, mais ils sont en porte à faux. C'est quelque chose sur lequel on n'a presque pas de prise en tant que prof. Ils n'ont pas nécessairement acquis, je leur dis chaque fois « Faites-vous relire par un élève de 6^e général même juste ça c'est pas grave mais qu'il vous corrige. Si c'est une évaluation certificative vous avez travaillé longtemps dessus, vous n'avez pas le réflexe d'aller chercher quelqu'un qui est spécialiste. Vous savez que vous vous n'êtes pas nécessairement doués, mais aller chercher quelqu'un et lui demander. Il n'y a aucune honte à ça. Et vous devez avoir ce réflexe pour toute votre vie parce que le jour où vous allez devoir envoyer un mail à quelqu'un, à un prof à l'université, dans vos études supérieures ou à votre employé si vous savez que fondamentalement vous avez du mal et vous n'arrivez pas vous-même à trouver les moyens pour vous améliorer alors aller chercher quelqu'un d'autre ! ».

Mais cela dit parfois ça se met quand même. Si je réfléchis cette année, maintenant je fais le parcours sur le récit de vie. Cette année-ci je ne l'ai pas fait parce que j'étais sur un autre projet, mais récit de vie je leur demande oui, et ça je l'évalue quand même en production finale parce que l'objectif c'est de comprendre comment fonctionne une autobiographie et d'être capable soi-même d'en produire une. Je ne leur demande pas de me raconter leur vie tout d'un coup ; mais un peu.

A : Quelle est l'objectif principal que vous visez à travers l'enseignement l'écriture créative ?

R : La question de la créativité, de l'imagination est hyper importante pour moi du coup aussi en tant que personne et individu, « Je suis capable moi aussi d'avoir accès à l'acte artistique ». Ça, je trouve essentiel et important et ça met en confiance aussi. C'est une question aussi de mise en confiance vraiment, je trouve de l'élève et de comprendre que la littérature ce n'est pas uniquement quelque chose qui est réservée à l'élite, qui est hors de portée, qui serait

hermétique. C'est remettre la littérature au centre de la vie et de comprendre. C'est l'expression, je pense aussi, l'expression de soi, pouvoir se dire autrement.

A : Est-ce qu'il y a des difficultés que vous rencontrez et comment vous y remédiez ?

R : La principale difficulté pour moi c'est la question du respect du programme et la question de l'évaluation à la fin donc je prends la liberté de, je me dis tant pis. Je préfère avoir un impact positif qui laissera des traces dans la vie de mes élèves en tant qu'apprenants. C'est vrai que je me mets en porte à faux par rapport à ma mission professionnelle, on va dire telle qu'elle est définie dans le programme, mais je réponds quand même aux objectifs pour moi de l'éducation en général. C'est quand même accès la culture, à l'épanouissement personnel. Tout ça se sont quand même les grands objectifs du programme de français.

Annexe 12 : Document remis aux élèves (et correctif)

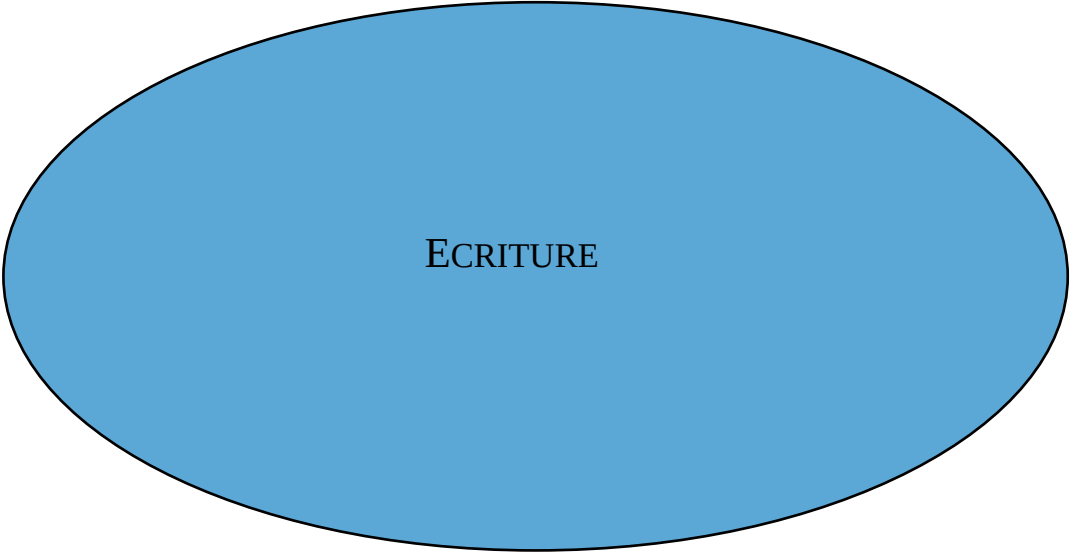
À la découverte de l'écriture créative

« *Au fond, je me donne des règles pour être totalement libre* » G. Perec

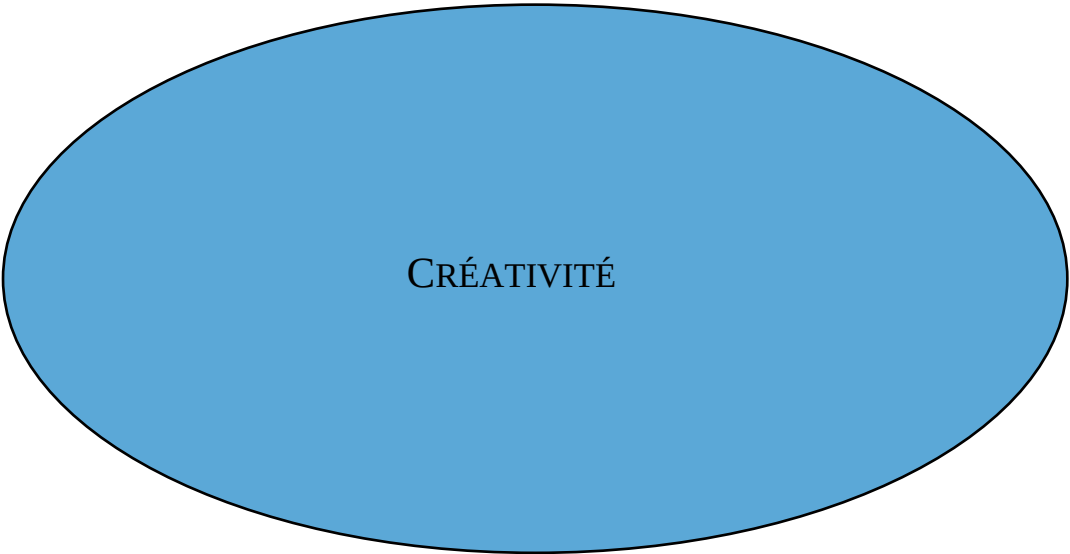
1. Contextualisation

1.1. *Ecriture créative, une première définition*

- Que t'évoquent les mots suivants ?



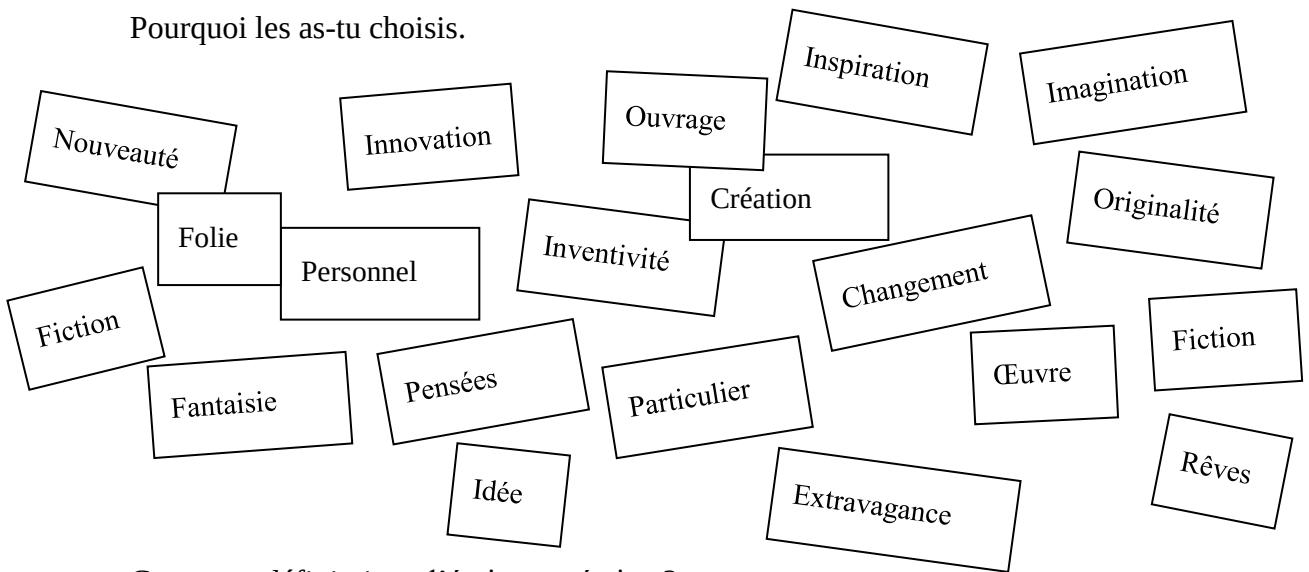
ECRITURE



CRÉATIVITÉ

- Parmi les mots ci-dessous choisis ceux que tu mettrais en lien avec l'écriture créative.

Pourquoi les as-tu choisis.



- Comment définirais-tu l'écriture créative ?

.....

.....

.....

.....

- Penses-tu déjà avoir écrit des textes de ce genre en classe ? Si oui, lesquels ?

.....

.....

.....

.....

1.2. Le rôle de l'écriture créative

- D'après toi, à quoi peut servir l'écriture créative ?

.....

.....

.....

.....

- Lis les différentes propositions et coche celles avec lesquelles tu es d'accord.
Justifie tes choix.

Je préfère les écrits sans consignes	
Je me sens plus à l'aise avec les écrits créatifs qu'avec les écrits fonctionnels	
Je me sens jugé quand j'écris un texte créatif	
Je n'ai jamais d'idée pour inventer des textes	
Je n'ai jamais eu l'occasion d'écrire des textes créatifs	
J'aime écrire des textes créatifs car je me sens plus libre	
Je trouve l'évaluation des textes créatifs subjective	

1.3. Une typologie des exercices d'écriture créative

Nous allons à présent travailler sur 18 exercices qui sont réalisables dans le cadre d'activités d'écriture créative. Commençons par tenter de comprendre chaque type d'exercice afin de pouvoir les classer.

- Réunis chaque définition à son exercice :

Le pastiche, la phrase-départ, la parodie, les mots répétés, l'expansion, le texte fendu, le titre, le lipogramme, la lettre imposée, le texte libéré, les retouches, le calligramme, les hypothèses, les suppressions (caviardage), la reprise, les faux proverbes, les textes à poursuivre, les textes extravagants

L'imitation la plus précise possible d'un auteur, à partir d'un ou de plusieurs de ses textes	Le pastiche
Ecrire un texte à partir d'une phrase posée comme point de départ	Phrases départs
Ecrire un texte en n'utilisant pas telle ou telle lettre	Le lipogramme
Imiter d'un texte en le caricaturant	La parodie
Ecrire ce qu'on veut de la façon qu'on veut	Le texte libéré
Employer obligatoirement une ou plusieurs lettres (choisies au départ) dans tous les mots du texte à écrire	La lettre imposée
Ecrire un texte à partir d'un titre imposé	Le titre
Voler le début d'un roman ou d'une nouvelle, puis tenter d'achever l'histoire à sa façon	Le texte à poursuivre
Les lettres et les mots forment un dessin en relation directe avec le contenu	Le calligramme
Réécrire pour parfaire un texte qu'on juge médiocre	Les retouches
Emettre des hypothèses sur le monde et écrire à partir d'elles	Les hypothèse
S'obliger à écrire un texte en employant très fréquemment un ou plusieurs mots imposés	Les mots répétés
Biffer à l'encre noir certains passages d'un livre	Suppressions (caviardage)
Ecrire un texte dont on ne possède que le début et la fin.	La reprise

Ecrire des textes « insensés » ; imaginer des situations, des événements, des objets, des personnages qui ne respectent pas les règles de la logique et du « bon sens » commun	Les textes extravagants
Inventer des proverbes ; en justifier éventuellement l'origine ou la portée par une petite explication	Les faux proverbes
Découper verticalement un texte par la moitié. Retirer l'un des morceaux et réécrire un texte à partir de la moitié restante.	Le texte fendu
Transformer un texte en ajoutant çà et là des mots ou des passages nouveaux	L'expansion

- Chacun des exercices que nous avons vus correspond à une catégorie particulière.
Essaye de replacer chacun d'entre eux dans la bonne catégorie.

Un texte de départ A est transformé en un texte A'	Un texte de départ A permet d'écrire un texte B	La règle vise l'aspect matériel du texte à écrire	La règle porte sur le contenu du texte à écrire
Le pastiche La parodie La suppression (caviardage) Les retouches L'expansion Les retouches	Le texte fendu Les phrases-départ Les titres Les textes à poursuivre La reprise	Le lipogramme La lettre imposée Les mots répétés Le calligramme	Le texte libéré Les hypothèses Les textes extravagants Les faux proverbes

1.4. Jouer avec les mots

- Voici trois exemples de textes réalisés à l'aide d'un des exercices vus.

Pour chacun d'entre eux, précise de quel type d'exercice il s'agit :

1) Extrait de *Curieux voyage autour du monde* de Jacques Arago

Chère bonne, vous êtes bien impérieuse, bien despote, comment voulez-vous qu'une plume docile inscrive ici, sur votre ordre, un récit fidèle des vicissitudes de nos courses, puisque je dois subir le frein qui m'est si cruellement imposé ? Que désire le coursier numide ? Les brumeux horizons, les steppes et le désert : prêtez-moi donc plus de liberté, si vous voulez que je n'oublie rien des périlleuses difficultés de cette route si longue et si rude qu'on nous prescrit de sillonner

Type d'exercice : **lipogramme**

2) Maître sur un arbre

Tenait un fromage

Renard

Tint ce langage :

Bonjour, monsieur

Type d'exercice : **caviardage**

3) Extrait de *Les revenentes* de Georges Perec

Telles des chèvres en détresse, sept Mercédès-Benz vertes, les fenêtres crêpés de reps grège, descendent lentement West End Street et prennent sénestrement Temple Street vers les vertes venelles semées de hêtres et de frênes près desquelles se dresse svelte et empesé en même temps, l'Évêché d'Exester. Près de l'entrée des thermes, des gens s'empresent.

Type d'exercice : **la lettre imposée**

- À toi de jouer !

Choisis l'une des hypothèses proposées ci-dessous et rédige un texte (cinq lignes) qui correspond à la phrase que tu as choisie.

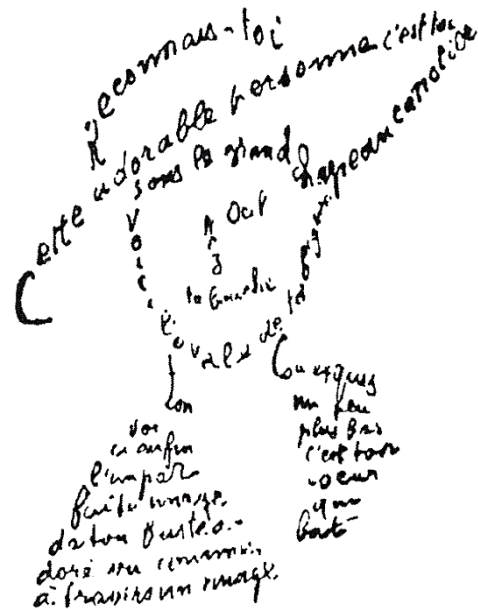
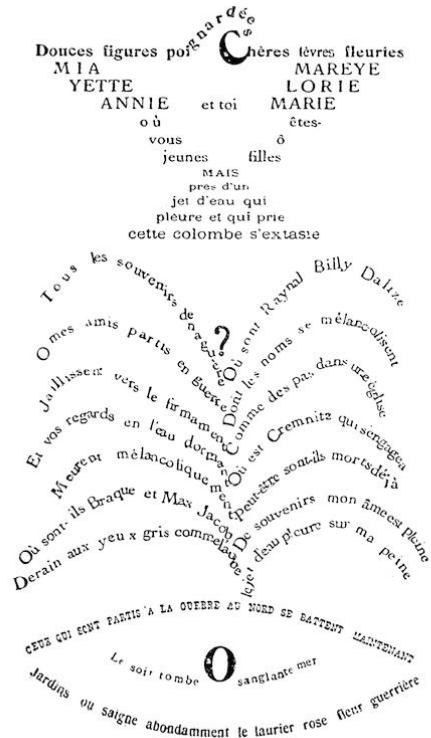
- 1) Supprime les chaises et l'envie de s'asseoir, quelles en seraient les conséquences ?
- 2) Suppose qu'on assure la gratuité des tous les produits alimentaires, que se passerait-il ?
- 3) Qu'arriverait-il si on parvenait à dispenser l'homme de dormir ?

2. Apollinaire et le calligramme

2.1. Qu'est-ce que le calligramme ?

Observe les textes ci-dessous :

LA COLOMBE POIGNARDEE ET LE JET D'EAU



- Quelles impressions as-tu après avoir regardé ces textes ?

Le lecteur a déjà une image dans sa tête avant même de savoir de quoi le texte va parler.

Le lecteur a l'impression d'être perdu, il ne sait pas par où commencer le texte.

- Quelles impressions as-tu après la lecture de ces textes ?

Le texte a un lien avec la forme qu'il y a. Le lecteur a l'impression que le texte et la forme se complètent, qu'ils font sens ensemble.

- D'après toi, de quel type d'exercice s'agit-il ?

Calligramme

- À quelle catégorie appartient-il ?

La règle vise l'aspect matériel du texte à écrire

- Comment le définirais-tu ?

Un calligramme est un poème dont la disposition graphique sur la page forme un dessin, généralement en rapport avec le sujet du texte.

Apollinaire (1892-1918) affirmait être « à la recherche d'un nouveau langage », et cette recherche aboutit à la découverte du calligramme. Il existait des « vers figurés » bien avant le début de l'ère chrétienne. Les premiers que nous connaissons proviennent d'un Grec nommé Simmias de Rhodes. Apollinaire n'a donc pas inventé ce type d'écrit, mais il l'a remis à la mode et lui a attribué un nouveau renom. Il est un précurseur du surréalisme notamment avec son œuvre *Les Mamelles de Tirésias*.

2.2. Entraîne-toi !

- D'après toi, quelles sont les différentes étapes à suivre pour réaliser un calligramme ?
 1. Choisir l'objet ou l'être vivant que l'on va représenter
 2. Rédiger les différentes idées que l'on a à propos de ce que l'on veut représenter
 3. Réaliser la forme sur feuille
 4. Rédiger son poème autour de la forme réalisée
- Ecris les poèmes suivants sous forme de calligramme :

La tortue Du Thrace magique, ô délire ! Mes doigts sûrs font sonner la lyre. Les animaux passent aux sons De ma tortue, de mes chansons.	Le cheval Mes durs rêves formels sauront te chevaucher, Mon destin au char d'or sera ton beau cocher Qui pour rênes tiendra tendus à frénésie, Mes vers, les parangons de toute poésie.
---	--

2.3. Rédige un calligramme

À partir d'un mot qui te sera distribué, écris et crée ton propre calligramme. Donne-le ensuite à ton voisin qui, sans lire le poème, devra deviner de quel objet il s'agit.

Pertinence et originalité	Cohérence (des idées et du texte)	Grammaire (Langue)	Vocabulaire (Langue)
Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :
À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :

3. Breton et l'écriture surréaliste

3.1. Quel type d'écriture pour les surréalistes ?

- Deux exercices de contextualisation :
 1. Avec l'ensemble de la classe, nous allons réaliser un « cadavre exquis ». Pour cela nous allons définir les composants de la phrase que nous allons réaliser. Ensuite, chacun inscrira sur sa feuille le premier composant choisi avant de la plier de manière à ce que ce qu'il a noté ne soit pas visible et la passe à son voisin de droite. Chacun écrira ensuite le second composant choisi et ainsi de suite.
 2. Nous allons maintenant jouer au jeu des questions et des réponses. La moitié de classe imagine des questions ouvertes et les écrit sur un morceau de papier. L'autre moitié invente des réponses. Par après, nous allons piocher une question et une réponse au hasard qui seront mises ensemble.
- Surligne les principes de l'écriture surréaliste dans l'extrait du *Manifeste du surréalisme* d'André Breton qui se trouve ci-dessous :

Faites-vous apporter de quoi écrire, après vous être établi en un lieu aussi favorable que possible à la concentration de votre esprit sur lui-même. Placez-vous dans l'état le plus passif, ou réceptif, que vous pourrez. Faites abstraction de votre génie, de vos talents et de ceux de tous les autres. Dites-vous bien que la littérature est un des plus tristes chemins qui mènent à tout. Ecrivez vite sans sujet préconçu, assez vite pour ne pas retenir et ne pas être tenté de vous relire. La première phrase viendra toute seule, tant il est vrai qu'à chaque seconde il est une phrase étrangère à notre pensée consciente qui ne demande qu'à s'extérioriser. Il est assez difficile de se prononcer sur le cas de la phrase suivante ; elle participe sans doute à la fois de notre activité consciente et de l'autre, si l'on admet que le fait d'avoir écrit la première entraîne un minimum de perception. Peu doit vous importer, d'ailleurs ; c'est en cela que réside, pour la plus grande part, l'intérêt du jeu surréaliste. Toujours est-il que la ponctuation s'oppose sans doute à la continuité absolue de la coulée qui nous occupe, bien qu'elle paraisse aussi nécessaire que la distribution des nœuds sur une corde vivante. Continuez autant qu'il vous plaira. Fiez-vous au caractère inépuisable du murmure. Si le silence menace de s'établir pour peu que vous ayez commis une faute : une faute, peut-on dire, d'inattention, rompez sans hésiter avec une ligne claire. À la suite du mot dont l'origine vous semble suspecte, posez une lettre quelconque, la lettre l, et ramenez l'arbitraire en imposant cette lettre pour initiale au mot qui suivra.

- Observe les deux poèmes suivants :

1. Extrait des *Champs magnétiques* d'André Breton et Pierre Soupault :

L'assemblage incontrôlé des mots produit une sensation de tristesse. Nous touchons à la fin du carême. Notre squelette transparait comme un arbre à travers les aurores successives de la chair, où les désirs d'enfant dormant à poings fermés. La faiblesse est extrême. Hier encore, nous glissions sur des écorces merveilleuses en passant devant les merceries. Ce doit être à présent ce qu'il est convenu d'appeler l'âge d'homme : en regardant de côté, n'a-t-on pas vue sur une place triste éclairée avant qu'il fasse nuit ? Les rendez-vous d'adieu qui s'y donnent traquent pour la dernière fois les animaux dont le cœur est percé d'une flèche.

- Quelles impressions as-tu à la lecture de ce texte ?

Le lecteur a l'impression qu'il y a une idée d'ensemble, mais également que le texte est incohérent et que plusieurs idées différentes s'y retrouvent. Il y a des associations de mots et d'idées étranges.

- D'après toi, de quel type d'exercice s'agit-il ?

Le texte libéré

- À quelle catégorie appartient-il ?

La règle porte sur le contenu du texte à écrire

2. Extrait de « La chair humaine » de Benjamin Péret :

*Une femme charmante qui pleurait
habillée de noir et de gris
m'a jeté par la fenêtre du ciel
Ah que la chute était grande ce jour où mourut le cuivre
Longtemps la tête pleine de becs d'oiseaux multicolores
j'errai alentour des suaires
et j'attendais devant les gares
qu'arrive le corbillard qui en fait sept fois le tour
Parfois une femme au regard courbe
m'offrait son sein ferme comme une pomme
Alors j'étais pendant des jours et des jours
sans revoir la nuit et ses poissons
Alors j'allais par les champs bordés de jambes de femme
cueillir la neige et les liquides odorants
dont j'oignais mes oreilles
afin de percevoir le bruit que font les mésanges en
mourant*

- Quelles impressions as-tu à la lecture de ce texte ?

Impression qu'il y a une idée d'ensemble, mais également que le texte est incohérent et que plusieurs idées différentes s'y retrouvent. Il y a des associations de mots et d'idées étranges.

- D'après toi, de quel type d'exercice s'agit-il ?

Le texte libéré

- À quelle catégorie appartient-il ?

La règle porte sur le contenu du texte à écrire

2.2. *Ecrire au fil de la plume*

- Ecris un texte sans chercher à construire du sens, en décrivant les images qui surgissent en toi, les sentiments ou les idées qui te viennent à l'esprit. Ce premier jet est personnel et ne sera pas partagé en classe. Sens toi libre d'écrire comme cela te vient.

2.3. Rédige un texte en écriture automatique

- Relis ce que tu as imaginé pour repérer et mettre en évidence les images qui te paraissent nouvelles. Supprime ce que te semble sans intérêt.
- À partir de là, crée un poème personnel et surprenant qui sera lu devant la classe.

Pertinence et originalité	Cohérence (des idées et du texte)	Grammaire (Langue)	Vocabulaire (Langue)
Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :
À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :

4. Francis Ponge et la poésie en prose

4.1. Une poésie dans les objets de tous les jours

Le pain

La surface du pain est merveilleuse d'abord à cause de cette impression quasi panoramique qu'elle donne : comme si l'on avait à sa disposition sous la main les Alpes, le Taurus ou la Cordillère des Andes.

Ainsi donc une masse amorphe en train d'éructer fut glissée pour nous dans le four stellaire, où durcissant elle s'est façonnée en vallées, crêtes, ondulations, crevasses... Et tous ces plans dès lors si nettement articulés, ces dalles minces où la lumière avec application couche ses feux, - sans un regard pour la mollesse ignoble sous-jacente.

Ce lâche et froid sous-sol que l'on nomme la mie a son tissu pareil à celui des éponges : feuilles ou fleurs y sont comme des sœurs siamoises soudées par tous les coudes à la fois. Lorsque le pain rassit ces fleurs fanent et se rétrécissent : elles se détachent alors les unes des autres, et la masse en devient friable...

Mais brisons-la : car le pain doit être dans notre bouche moins objet de respect que de consommation.

- D'après toi, de quel type d'exercice s'agit-il ?

Le texte extravagant

- À quelle catégorie appartient-il ?

La règle porte sur le contenu du texte à écrire

- Quelles impressions as-tu à la lecture de ce texte ?

Le lecteur a l'impression de merveilleux, d'émerveillement : le pain qui est un aliment du quotidien est vu comme quelque chose d'extraordinaire. Ponge offre un autre point de vue sur cet aliment. Le lecteur a l'impression que des images surgissent en lui comme celle de terre.

- Qu'est-ce qui crée ces impressions ?

Description de plus en plus précise : « panoramique », « vallées », « crêtes », « sous-sol ».

Utilisation d'un vocabulaire qui rappelle la terre : « panoramique », « Alpes », « Taurus », « Cordillère des Andes », « four stellaire », « vallées », « crêtes » ...

- Francis Ponge utilise-t-il les rimes et la versification dans son poème ?

Il recourt à d'autres procédés stylistiques comme la métaphore ou la personnification.

- Quelle est la figure de style la plus importante dans le poème ?

La métaphore filée de la terre.

4.2. Exerce-toi aux figures de style

- Crée ta propre métaphore

Comparaison :

-La comparaison simple est fondée sur le rapport entre deux éléments qui appartiennent à un même système référentiel dont l'un sert à mesurer l'autre (« Pierre est fort comme son Père »).

-La comparaison figurative fait intervenir une représentation mentale étrangère à l'élément comparé (« Pierre est fort comme un lion »).

La comparaison comporte trois éléments : le comparé (« Pierre »), le comparant (« un lion »), l'outil de comparaison (« comme », « tel », « même », « mieux que » ...)

Métaphore :

Les métaphores : « consistent à présenter une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue, qui d'ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou analogie ». Fontanier

1. Commence par choisir un objet, tu peux t'inspirer de ceux qui sont repris dans la liste suivante : latte, crayon, plumier, stylo, effaceur, perforatrice, classeur, chaise, table, ordinateur, lampe, fenêtre, porte, feuille, cahier, miroir, porte-manteaux, radiateur, escaliers, écharpe, étagère, tabouret, armoire.
2. Associe l'objet choisi (le comparé) à un autre chose (le comparant).
Ex : L'agrafeuse comme un chien
3. Associe le comparant avec un des usages ou des composants du comparé.
Ex : L'agrafeuse comme un chien qui mord avec ses dents
Ex : L'agrafeuse comme un chien enfermé dans un objet métallique
4. Supprime l'outil de comparaison et retravaille l'expression afin que celle-ci soit la plus poétique possible.
Ex : L'agrafeuse, chien pourvu de dents
Ex : L'agrafeuse, chien dans un corps métallique

- Crée ta propre personnification

Personnification : le fait de donner, par une image, à des êtres non humains ou non animés, ou même à des abstractions, des sentiments et des comportements humains.
--

1. Observe les traits de caractère ou les états d'âme exprimés par les adjectifs suivants :
apathique, exaspéré, lunatique, prétentieux, arrogant, exubérant, pudibond, belliqueux, maussade, boute-en-train, frivole, mélancolique, charismatique, frivole, hilare, morose, taciturne, impulsif, téméraire, dépité, invulnérable, timoré, dubitatif, laxiste, versatile, nonchalant, loquace, espiègle, capricieux, indécis, pudique, couard, jovial, insouciant, acariâtre.
2. Choisis un de ces adjectifs afin de le mettre en lien avec l'objet que tu as choisis précédemment.
Ex : uneagrafeuse mélancolique
3. Rédige une tranche de vie à cet objet animé tout en respectant le trait de caractère ou l'état sentimental que tu as choisi.

4.3. *Invente un poème en prose*

À ton tour d'écrire un poème en prose. Tu peux l'écrire à partir de l'objet que tu as choisi dans les exercices précédents ou préférer un autre objet et réinventer une métaphore et une personnification. Aide-toi des exercices réalisés précédemment.

Pertinence et originalité	Cohérence (des idées et du texte)	Grammaire (Langue)	Vocabulaire (Langue)
Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :
À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :

5. George Perec et le lipogramme

5.1. Une absente

Voici un extrait du roman *La Disparition* écrit par George Perec en 1898.

« Anton Voyl n'arrivait pas à dormir. Il alluma. Son Jaz marquait minuit vingt. Il poussa un profond soupir, s'assit dans son lit, s'appuyant sur son polochon. Il prit un roman, il l'ouvrit, il lut ; mais il n'y saisissait qu'un imbroglio confus, il butait à tout instant sur un mot dont il ignorait la signification.

Il abandonna son roman sur son lit. Il alla à son lavabo ; il mouilla un gant qu'il passa sur son front, sur son cou.

Son pouls battait trop fort. Il avait chaud. Il ouvrit son vasistas, scruta la nuit. Il faisait doux. Un bruit indistinct montait du faubourg. Un carillon, plus lourd qu'un glas, plus sourd qu'un tocsin, plus profond qu'un bourdon, non loin, sonna trois coups. Du canal Saint-Martin, un clapotis plaintif signalait un chaland qui passait.

Sur l'abattant du vasistas, un animal au thorax indigo, à l'aiguillon safran, ni un cafard, ni un charançon, mais plutôt un artison, s'avavançait, traînant un brin d'alfa. Il s'approcha, voulant l'aplatir d'un coup vif, mais l'animal prit son vol, disparaissant dans la nuit avant qu'il ait pu l'assaillir ».

- D'après toi, de quel type d'exercice s'agit-il ?

Un lipogramme

- À quelle catégorie appartient-il ?

La règle vise l'aspect matériel du texte à écrire

- Quelles impressions as-tu à la lecture de ce texte ?

Le lecteur a une impression de saccade par la présence de phrases courtes, mais pourtant sa lecture reste fluide. L'absence de lettre n'empêche pas la compréhension du texte et ce dernier reste facile à lire.

- Quelles difficultés a sans doute rencontrées l'auteur dans la rédaction de son roman ?

Il se peut qu'il n'ait pas trouvé les mots exacts dont il avait besoin pour exprimer sa pensée.

- À quels outils a-t-il pu recourir afin de s'aider lors de l'écriture ?

Au dictionnaire des synonymes ou aux périphrases.

5.2. Trouver d'autres mots pour dire la même chose

- Avec ton voisin, cherche un maximum de synonymes pour les mots suivants :

Aujourd'hui, demain, après, la fille, le garçon, la maison, le chemin, le téléphone, l'ami, l'animal, la rivière, le lieu, être, aller, voir, manger, vouloir, espérer, chercher.

- Voici des périphrases, remplace chacune d'entre elles par un seul mot en français :

Périphrases	Mots
L'astre de la nuit	La lune
Les forces de l'ordre	La police
Le roi des animaux	Le lion
Une seconde peau pour les mains	Les gants
Un grand oiseau en métal	Un avion
Un petit soleil dans une boule en verre	Une lampe
Une chaise avec un pied	Un tabouret
Une boîte où chauffer la nourriture	Un micro-onde

- Trouve des périphrases originales pour les mots suivants :

Mots	Périphrases
Un piano	
Une télévision	
Des lunettes	
La neige	
Une fontaine	
Un frigo	
Un miroir	
Un enfant	

5.3. *Invente un lipogramme*

Rédige maintenant ton propre lipogramme. Le fond du texte est libre, tu peux parler de ce que tu veux : ce que tu as fait ce matin, où tu vas partir en vacances, le dernier film que tu as été voir... La seule consigne est que ton texte ne doit pas contenir la lettre « u ».

Pertinence et originalité	Cohérence (des idées et du texte)	Grammaire (Langue)	Vocabulaire (Langue)
Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :	Bravo pour :
À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :	À améliorer :

6. Tâche finale : un texte créatif

Invente un texte à partir d'une des formes d'écriture que nous avons vues durant le cours. Il peut donc s'agir d'un calligramme, d'un texte en écriture automatique, d'un poème en prose ou d'un lipogramme.

Tu peux également retourner dans ton cours afin de revoir les exercices que nous avons réalisés ensemble. Avant de rédiger ton texte, lis attentivement la grille d'évaluation.

Grille d'évaluation

COMPETENCE MAITRISEE : production d'un texte poétique							
Les 3 critères suivants sont les critères de base et doivent tous les 3 être respectés :							
Caractère compréhensible du message produit (langue et cohérence) : <u>Indicateur :</u> Chaque passage significatif est compréhensible à la première lecture		Respect des consignes et de la tâche (pertinence) : <u>Indicateurs :</u> -Le type de tâche réalisée correspond à ce qui a été demandé en termes de contenu et de type de présentation -La longueur du document correspond aux mois à ¾ de ce qui a été demandé.		Utilisation d'une langue standard : <u>Indicateurs :</u> -Utilisation, au moins en partie, de structures propres au type de production demandée. -Utilisation, au moins en partie, d'un vocabulaire élaboré, spécifique au(x) sujet(s) traité(s), évitant les simplifications abusives.			
Si ces 3 critères sont respectés, l'élève se voit attribuer une note sur 20 en additionnant les points obtenus pour chacun des critères ci-dessous :							
<u>Pertinence et originalité :</u>	/5	<u>Cohérence (des idées et du texte) :</u>	/5	<u>Grammaire (langue) :</u>	/5	<u>Vocabulaire (langue) :</u>	/5
- Respect des consignes : - o Nature du document : texte poétique ou narratif - o Type de production langagière : texte à dominante expressive - o Domaine, sujet à traiter : sujet libre	1	- Cohérence des idées : le texte a un début et une fin, il n'y a pas de contradiction	2	- Emploi de structure adéquate au type de production - o Respect des accords - o Respect des temps et des auxiliaires de mode	2	Utilisation correcte d'un vocabulaire spécifique riche et varié au niveau de la langue standard	2,5
- Personnalisation de l'ensemble de la production (originalité) o Formulation d'idées personnelles	1	- Cohérence textuelle : - o Présentation adéquate : respect des trois typographies (calligramme, poème, prose) - o Utilisation d'une des manières d'écrire proposée - o Respect des critères appartenant à la manière d'écrire choisie	1	- Emploi correct des différentes catégories de pronoms pour éviter les répétitions	1	- o Utilisation de synonymes pour éviter les répétitions - o Utilisation d'un vocabulaire précis relatif au thème choisi	2,5

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/fial

