



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Ateliers d'écriture, écrivains et école : contexte épistémologique des ateliers contemporains et pistes didactiques pour la classe

Sonya Florey, professeure-formatrice,
Haute école pédagogique Lausanne, Suisse.

Résumé : *cette communication s'articule autour des ateliers d'écriture menés par des écrivains contemporains engagés. Considérant que le contexte socio-économique contemporain est postmoderne et néolibéral, on s'interrogera sur la manière dont les ateliers s'y inscrivent. On partira de l'exemple concret d'un atelier, mené par François Bon, sur le thème « écrire comme Tarkos » : c'est ainsi une relation à trois angles (le poète Tarkos, l'écrivain Bon, le participant anonyme) qui s'installe. A l'heure où la transmission est remise en question puisque notre société manque de valeurs communes, il s'agira de se demander comment cette pratique de l'écriture, guidée par un médiateur écrivain, peut redonner un sens (et lequel ?) au fait de transmettre des connaissances et des compétences relatives à la littérature.*

« La chaudière, les brûleurs, les radiations, les radiateurs, les stocks, les réservoirs, les stocks en réserve, les réserves, les chauffages, les chauffagistes, les chaleurs, les émanations, les couloirs, les hauteurs des plafonds, les volumes, les transports, les murs, les plaques murales, l'accrochement, les bidons, les réservoirs, les accumulateurs, les accumulations, les cumulus, les baignoires, les éviers, la combustion, les cylindres, les freins, les chaises, les bancs, les bancs intérieurs, les bancs extérieurs, les plateaux-repas, les carafes, les tables, les raccordements, les renflements, les assises, les sensations, les tuyaux, les tuyaux des radiateurs, les tuyaux en cuivre, les tuyaux d'eau chaude, les portes coupe-feu, les portes doubles, les électrisés, l'électrification, les éclairages, les lumières, les néons, les lampes, les allumages, les interruptions, les interrupteurs, [...] les réfrigérations, les frigidaires, les congélateurs, les blocs de froid, les chambres froides, les fours, les fours à gaz, les fours à micro-ondes, les serviettes, les assiettes, les carafes, les verres, les plateaux, les écuelles, les baignoires, les éviers, les éviers en inox ».

« Le langage, les leçons magistrales, les enjeux de l'électronique, la polyphonie, variations, contraste, processus, temps, frontière, universalité, suspendue, atonale, la matière sonore, les timbres, les instruments de musique, cordes, bois, clavier, les timbres de la voix, les voix d'enfants, l'addition des voix, voix murmures, voix fragmentées, paroles intérieures, voix des utopies, voix du bonheur, bris de verre,

applaudissements, caisse enregistreuse, carillon, coup de feu, roulement de tambour, ricochet, grincement de freins, machine à écrire, activer les effets sonores de l'interface utilisateur, progrès de l'humanité, volume d'alerte, idéologies politiques, humanisme, croyances, synchronisation, idéal, progrès scientifique, industrie, monde, machinisme, société de consommation, capitalisme, mondialisation, voix du témoignage, les compositeurs, les facteurs, les luthiers, subir, résister, qui veut jouer avec moi ? la haine ».

Deux textes, deux auteurs (l'un écrivain reconnu dans les milieux littéraires et universitaires, l'autre anonyme participant d'un atelier d'écriture) et une devinette : qui a écrit quoi? Difficile dans cet exercice de composition à contraintes de démêler quelle liste de substantifs est le fait de l'artiste, du spécialiste, ou du profane, de l'amateur. Tuons le suspense : le poète Christophe Tarkos est l'auteur du premier texte, tandis que le second extrait est l'œuvre de Thérèse DP, enseignante à l'Académie de Versailles. Si la juxtaposition des deux textes relève ici plus de l'anecdotique que d'un véritable test scientifique, elle sert néanmoins d'amorce à une étude et à des questions autour des ateliers d'écriture.

Dans le cadre de ce colloque, des écrivains et des écrivains-enseignants sont conviés à participer à la réflexion ; cette communication voudrait compléter ce point de vue, déplacer le regard, en demandant à d'autres écrivains ce que leurs ateliers d'écriture

peuvent apporter à la didactique. Ces auteurs sont issus d'une recherche qui a porté sur l'engagement littéraire contemporain¹ : au nombre d'une dizaine², ils sont les auteurs de romans ou de récits publiés des années 1980 à nos jours et ils conduisent simultanément des ateliers d'écriture. Ils illustrent un moment culturel, l'engagement en contexte postmoderne et néolibéral, qui invite à retravailler sur la notion et les modalités de la transmission en littérature.

Du côté de l'élève, on cherchera à savoir si la pratique de ce type d'atelier peut faciliter la compréhension des textes littéraires. Autrement dit, les ateliers d'écriture font-ils de lui un lecteur plus averti ?

Et, question plus surplombante, écrire sous l'égide d'un animateur, guidé mais pas contraint, aide-t-il à affiner la catégorisation du « littéraire » et du « non littéraire » ? Dans la matérialité du texte de Tarkos, trouve-t-on des qualités qui font défaut à celui de Thérèse DP ?

Commençons par mettre en perspective la pratique de l'atelier et une petite histoire (orientée) de l'enseignement de la littérature à l'école.

Dans un article qui retrace quelques tendances didactiques dominantes portées par les collaborateurs des *Cahiers Pédagogiques*, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard notent qu'après 1945, où « l'important n'était pas de lire le texte, mais d'apprendre ce qu'il faut en dire » (Hébrard & Chartier, 2000, p. 234), s'impose un mouvement rival qui défend le retour aux textes. Prenant ses distances avec les approches historicistes, la lecture littéraire invite au partage de l'émotion : « en littérature, comprendre, c'est ressentir » (*Ibid.*, p. 231). Au seuil de Mai 68, des accusations reprochent notamment aux méthodes d'enseignement de reconduire une vision conformiste de la littérature, fidèle au canon littéraire ou encore de fermer les portes de la réussite aux élèves issus des couches socio-économiques défavorisées. Dans ce contexte en mutation, des voix s'élèvent en faveur d'une recherche de la « vérité », propre aux savoirs scientifiques : un autre virage est amorcé, qui lie intrinsèquement l'enseignement de la littérature aux sciences du langage, des textes et de l'éducation. Le structuralisme, puisqu'il s'agit évidemment de ce mouvement, donnera lieu à diverses réactions sur le plan de la didactique, dont certaines sont vivantes aujourd'hui encore.

Dans le courant des années 1990, Jean Verrier recourt à l'image de « trois vagues » pour qualifier l'évolution de la didactique des textes littéraires (Verrier, 1994, p. 161). D'abord, la vague « juridique » accueille le texte littéraire comme le support, le « prétexte » dit Verrier, à la transmission

d'un savoir idéologique qui le transcende. La vague « descriptiviste », nourrie par la linguistique structurale, la sociologie, le matérialisme historique ou encore la psychanalyse, soumet le texte littéraire au « principe d'immanence » de Ferdinand de Saussure : aspirant à une littérature qui devienne « science » (*Ibid.*, p. 162), cette conception ne croit qu'au texte objectif. Une troisième vague « constructiviste » met l'accent sur la réception : comment les élèves assimilent les textes, les rejettent ou les trahissent. Dans le panorama esquissé par Verrier, on note une évolution qui conçoit le texte littéraire d'abord comme transitif, puis intransitif, avant de voir en lui le principe d'un resserrement autour de la figure du lecteur, de l'individu.

Les divers statuts de la littérature au fil des systèmes scolaires, Verrier n'est pas le seul à en faire la synthèse : une décennie plus tard, Jean-Louis Dufays oppose à son tour trois conceptions qui coexistent tout en accordant une valeur sensiblement différente à l'enseignement de la littérature. La première, qui privilégie les « méthodes », est fréquemment associée aux approches formalistes : le texte littéraire est appréhendé comme un système, où chaque élément qui le compose ne devient signifiant que par rapport aux relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres. Une deuxième conception présente la littérature « comme une chambre d'écho du monde et du moi » (Dufays, 2007, p. 8) : on attend du texte littéraire qu'il nous aide à mieux comprendre le réel, à mieux vivre, et cela, au risque d'écarter les spécificités du style, de les considérer comme secondes. Enfin, une troisième conception oriente l'enseignement du littéraire vers les compétences de l'élève, perçues comme une modélisation majeure des apprentissages scolaires. Le sens de la littérature serait alors à faire jaillir dans des productions relevant de « pratiques sociales de référence », principalement « savoir parler (pour informer ou pour convaincre) » ou « savoir écrire (dans les mêmes buts) », ne laissant que peu de place à la créativité ou au plaisir de lire (*Ibid.*, p. 9).

S'il n'est de loin pas exhaustif et mériterait bien des nuances supplémentaires, ce parcours succinct a néanmoins revisité une tension récurrente, institutionnalisée presque, entre objectivation et récupération subjective du texte littéraire. Cette tension didactique peut d'ailleurs être réinscrite plus largement dans une histoire des idées, à la lumière d'un essai de Tzvetan Todorov dénonçant la sacralisation du texte littéraire, consubstantielle à l'approche formaliste. La conception qui fait de l'œuvre littéraire « un objet langagier clos, autosuffisant, absolu » (Todorov, 2007, p. 31), largement relayée par les enseignants, induit chez les élèves du secondaire la croyance selon laquelle la littérature est coupée du monde. Le caractère auto-référentiel du texte littéraire provoque un repli idéologique, qui invite l'individu à voir en l'art (exclusivement), la possibilité d'« atteindre l'absolu » (*Ibid.*, p. 45) ; d'une littérature en prise avec le réel, il n'y a pas de trace, et *La Littérature en péril* déplore cet état de fait.

Au-delà de l'inquiétude de Todorov, intéressons-nous aux conséquences sur la didactique

¹ Sonya Florey, *Littérature contemporaine et engagement. Lorsque les textes interpellent la réalité postmoderne et néolibérale*, Thèse de doctorat soutenue à la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, 2009.

² Citons Thierry Beinstingel, Leslie Kaplan, Didier Daeninckx ou encore François Bon pour les plus célèbres d'entre eux. En raison de la richesse de la documentation relative au dernier cité, nous fondons cette communication sur ses travaux, postulant qu'ils peuvent devenir un exemple modélisant.

si la littérature assume son lien intrinsèque avec le « réel ». Le monde contemporain, (car c'est principalement sous cette forme que le réel est représenté dans les textes), est habituellement qualifié de postmoderne et de néolibéral. Postmoderne pour Jean-François Lyotard ou hypermoderne pour Gilles Lipovetsky, la société occidentale serait – et les deux essayistes se rejoignent sur ce point – en manque de repères. Plus de grands récits autour desquels la collectivité peut se rassembler, plus de causes transcendantes qui pointeraient vers une finalité partagée ; à leur place, des « petits récits », éphémères dans l'espace et le temps, dont les versions actuelles sont l'« efficacité » et la « performance »³. A titre d'illustration, les valeurs prônées par l'économie néolibérale (la maximisation du profit obtenue par une concurrence généralisée entre tous les acteurs économiques, par exemple) trouvent une réception attentive puisqu'aujourd'hui, l'accroissement du capital fait office de légitimation. Seconde caractéristique significative : ce ne sont plus les anciennes valeurs (classiquement matérialisées sous une forme morale ou religieuse) qui guident l'individu, mais ce que Lipovetsky appelle le « procès de personnalisation ». Chaque individu devient la mesure de toute chose et cultive une éthique personnelle en kit, à monter et à démonter soi-même selon les circonstances.

Dans cet espace traversé par de nouvelles influences, les ateliers d'écriture ont à (re)définir leur place. Parce qu'elles sont fondées sur un choix d'œuvres littéraires et qu'on y glisse une part de soi, ces pratiques d'écriture trouveraient un terrain favorable dans l'école du début du XXI^e siècle. Pourtant, ce serait trahir la finesse de leurs enjeux que de les accoler univoquement à l'expression de la subjectivité ou à celle du réel contemporain. Arrêtons-nous un instant sur un texte créé en situation d'atelier afin de mieux saisir comment ce dispositif peut contribuer à renouveler le regard porté sur les problématiques de l'enseignement-apprentissage de la littérature.

« Toutes les choses attendues par la famille :

Etre la première en classe. Avoir la troisième étoile du premier coup. Savoir défendre son frère dans la cour de récréation. Savoir défendre son autre frère, quand il pleure en colonies de vacances à Ceillac. Savoir présenter des copines jolies à son grand cousin. Accepter de plonger du 5 mètres à la piscine de la Grenouillère. Bien danser au gala, tout en souriant sur les photos de Grand Père. Avoir un bac C avec mention.

Ne pas jouer trop bien de la trompette qui reste un instrument de clown, sauf quand on joue « La Truite » de Schubert. Ne pas jouer trop bien de la trompette car c'est maman, la musicienne de la famille ! Etre germanophile, comprendre Thomas Mann sans le traduire et Kafka et Freud.

³ L'histoire des rapports entre le néolibéralisme et le pragmatisme qui s'incarne dans l'actuelle Ecole des compétences n'est pas encore écrite, malgré des études de Christian Laval [(2004). *L'Ecole n'est pas une entreprise : Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte] ou d'Angélique del Rey [(2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, Paris : La Découverte].

Ne pas pratiquer sa religion. Ne pas rejeter sa religion. Se poser des questions sur la religion, mais pas sur Dieu. Ne pas aimer une autre religion ».

Catherine F (Bon, 2007)

Sources d'interactions entre de multiples instances, les ateliers permettent de réfléchir autour du geste littéraire et de ses implications sur divers plans : l'individu, le rapport au monde, la mise en mots. Quelle que soit la contrainte imposée (thématique, stylistique,...), c'est d'abord le fameux « soi-même » post- ou hypermoderne, aussi narcissique que fragile et blessé, qu'on met en gage dans l'exercice d'écriture : on « écrit avec de soi », comme le rappelle François Bon, empruntant l'expression à Roland Barthes (Bon, 2000, p. 10). Ici, la contrainte est stylistique : il faut écrire sous forme de liste, en s'inspirant du poète Christophe Tarkos. Le cadre opère comme un facteur de sens : « les attentes de la famille » sont livrées dans leur perception brute. L'accumulation de verbes à l'infinitif renvoie à l'image d'un individu qui n'est parfois qu'une juxtaposition de facettes, le résultat des projections d'autrui. Catherine F est tout cela simultanément : fruit du secret, de l'indicible (« ne pas jouer trop bien de la trompette, car c'est maman la musicienne de la famille ») ou pantin écartelé entre des injonctions irréconciliables (« Ne pas pratiquer sa religion. Ne pas rejeter sa religion »). L'exercice laisse deviner un individu dans sa complexité, dans son effacement parfois – puisque sont mises en relief les attentes d'autrui plutôt que les siennes propres – et le choix du verbe à l'infinitif n'est pas anodin : le manque de sujet grammatical redouble ce message sur le plan syntaxique. La prise de risque se lit dans le rapport à soi, mais aussi dans la langue utilisée.

Selon François Bon, ce serait là une des dimensions essentielles de l'atelier tel qu'il le pratique : « parce qu'en nommant [le monde] nous découvrons l'exigence pour l'écriture de s'ouvrir à des syntaxes et des formes neuves, que ce réel neuf exige, et qui nous le révèlent en retour » (Bon, 2000, p. 7). Ainsi, le travail sur la langue est simultanément une composante essentielle de l'atelier d'écriture et une requête émise par le monde, comme si les anciennes formes ne convenaient plus pour nommer une réalité en mutation.

La mutation d'une époque n'est pas sans conséquences sur la notion de transmission ; on peut résumer une partie de ces enjeux à l'aide de deux questions :

1°. Transmettre... oui, mais quoi ? Et quel corpus ?⁴ On l'a vu, à l'époque postmoderne, les références communes à valeur rassembleuse se délitent. Dans de telles conditions, comment parler encore de « norme » ou de « canon littéraire », sachant que ces notions, pour exister, requièrent de facto un consensus ?

2°. Transmettre... vraiment ? Si les critères de légitimation du savoir sont aujourd'hui l'efficacité et la performance, il semble raisonnable de s'interroger sur

⁴ Pour un regard informé sur cette question, on consultera : Louichon, B. & Rouxel, A. (dir) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : PU de Rennes.

le sens éventuel de la transmission d'une culture littéraire et langagière. Lyotard le prédisait en 1979 : les savoirs qui seront dominants dans le futur sont ceux qui pourront s'adapter au canal de diffusion informatique. Le texte littéraire poursuit quant à lui sa vie propre, en marge du progrès technologique⁵.

Sans nier que le monde et le fait littéraires vivent aujourd'hui une période à risque, on devrait également reconnaître que certaines démarches, comme les ateliers d'écriture recèlent quelques promesses didactiques.

« Pour apprendre la philosophie, on s'exerce à philosopher. Cela semble d'évidence. Or on continue de fétichiser l'expérience littéraire, au prix d'énormes contresens sur la posture ou l'intention de l'auteur. D'où la très grande coupure de l'enseignement des lettres et d'œuvres qu'il lui serait urgent de s'approprier pour que les élèves, et pas seulement ceux qui affrontent plus de difficulté sociale, puissent percevoir le lien nécessaire de la langue et du monde qui constitue notre immédiate réalité : une réalité en mutation rapide, chaotique, obscure. On prend une page de Beckett, de Perec, et on explore avec son propre bagage ce que ce territoire formel précis révèle de soi-même ; je ne crois pas qu'on puisse se dispenser de cette énonciation du monde, par eux-mêmes qui le disent de l'intérieur de cette mutation. Peut-être, de Balzac jusqu'à Proust, la littérature pouvait parler pour eux : plus maintenant » (Bon, 2006).

François Bon défend un atelier d'écriture comme lieu de vie du texte littéraire. La désacralisation du texte littéraire, sa descente dans l'arène du monde, l'écrivain en fait un élément constitutif de l'atelier d'écriture grâce à une dynamique de réappropriation ou d'écriture-transformation. Avant la postmodernité, les classiques en littérature fonctionnaient comme des témoins de la réalité socio-historique au sens large. Avec l'avènement d'une nouvelle ère, la littérature est toujours en prise avec le réel, mais elle est, en sus, responsable de réinventer une manière de lire et de dire notre temps. Réinventer à partir d'un texte donné, c'est justement là une des consignes clés de l'atelier d'écriture. Celui-ci devient le vecteur de transmission d'une forme de culture en créant du « commun » dans de l'« individuel » : tout le monde écrit à partir du même texte érigé comme modèle, mais chacun écrit son texte, chacun se réapproprie le modèle à sa manière. La littérature dite de l'« extrême contemporain » profiterait aussi de cette décomplexion face au texte : l'élève peut aborder d'un même geste Proust ou Tarkos et la maîtrise de siècles d'histoire littéraire ne serait plus requise comme une condition sine qua non⁶. Par la pratique de l'écriture, seraient non seulement transmises des connaissances sur les textes canoniques, mais également des constantes relatives à toute œuvre rappelant les entrées par le

⁵ Evidemment, on ne parle pas ici des avancées technologiques qui contribuent à faire naître de nouvelles habitudes de lecture, comme le livre électronique. C'est là plutôt l'objet d'étude de la médiologie. On exclut également les écrits de la blogosphère, dont il faudrait, au cas par cas, rattacher le succès tantôt aux qualités littéraires, tantôt à l'exhibitionnisme.

⁶ Les débats sur les Nouveaux Programmes de français qui perdraient l'histoire littéraire sont connus.

genre ou le type de textes au niveau primaire. Le principe de la liste, par exemple, est un héritage dont on trouve les premières traces dans l'Illiade, dans la littérature médiévale et dans l'iconographie⁷. Tarkos s'inscrit dans l'histoire littéraire, et après lui, Thérèse DP prend sa place, dans une histoire, la petite, la subjective. Ainsi, naîtrait une dialectique entre littérature et apprenant : le texte littéraire est une inspiration, il passe au filtre de l'individualité écrivante, il redevient autre porté par une langue travaillée par l'élève, qui retourne ensuite puiser à la source du texte littéraire. « Le langage et l'être n'existent pas hors de la relation qui les pose. Mais cette relation, à son tour, ne laisse jamais ses deux termes inchangés dans l'acte qui l'établit » (Bon, 2000, p. 19).

Comme le rappelle Bertrand Daunay, le fait que les programmes accordent ou non une place à une lecture subjective du texte littéraire, dépend d'une option idéologique plutôt que d'une décision raisonnée : tantôt, on pourra déplorer que « le texte littéraire [est] tant bien que mal réduit au décalque (plus ou moins tarabiscoté) de l'environnement de l'élève », tantôt, on pourra applaudir à une entreprise de familiarisation avec l'œuvre littéraire qui permet à l'élève de construire sa propre encyclopédie intertextuelle, facteur du plaisir de lire (Daunay, 2007, p. 154). Or, finalement, le souci de la langue ne serait-il pas aussi à comprendre en relation étroite avec la notion de plaisir ? Ecrire *comme*, écrire *mieux*, car on progresse dans l'exercice ou écrire *guidé* par une contrainte stylistique : peut-être que ces modalités dévoilent leur sens authentique, plein, lorsqu'on se rend compte que développer ses compétences en écriture créative accroît – maximise, pour parler le langage de l'économie – le plaisir de lire des textes, de s'inscrire à la suite de Tarkos ou de Bon et d'édifier sa propre bibliothèque.

Bibliographie

- Bon, F. (2000). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.
- Bon, F. (2002). 2002 - une recherche d'intensité, entretien avec Benoît Lecoq. *Contrepoint(s)*, [version électronique]. Consulté le 15 février 2010 dans <http://www.publie.net/tnc/spip.php?article17>
- Bon, F. (2006). Visualiser le monde autrement, entretien avec Olivier Doubre sur les ateliers d'écriture [version électronique]. *Politis*. Consulté le 15 février 2010 dans <https://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article527>
- Bon, F. (2007). *Ecrire avec Tarkos* [version électronique]. Consulté le 15 février 2010 dans <http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article763>
- Bon, F. (2009). Ecrire, c'est se rendre disponible au surgissement de l'imprévisible [version électronique]. *L'Orient littéraire*. Consulté le 15

⁷ Eco, U. (2009). *Vertiges de la liste*, Paris : Flammarion.

février 2010 dans

<http://surlescordesduvent.blogspot.com/2009/09/francois-bon-ecrire-cest-se-rendre.html>

- Chartier, A.-M., Hébrard, J. (2000). Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les *Cahiers pédagogiques* de la Libération à Mai 1968. *Études de linguistique appliquée*, 118, 227-243.
- Daunay, B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Dufays, J.-F. (2007). Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité Actualité et enjeux d'une problématique de recherche. In J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 7-15). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Verrier, J. (1994). De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture. In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 159-174). Paris : Hatier/Didier.