

Les ateliers d'écriture : un apprentissage collectif d'une pratique complexe

ورش الكتابة: تجربة تعلم جماعي لممارسة مركبة

بحث مقدم من

مى على عصام الدين عبد الفتاح

مدرس بكلية الآداب جامعة الإسكندرية – قسم اللغة الفرنسية-

2016

Les ateliers d'écriture : un apprentissage collectif d'une pratique complexe

« Il n'y a pas d'homme cultivé. Il n'y a que des hommes qui se cultivent. »

Maréchal Foch

La problématique du « *savoir-écrire* »¹, aussi complexe soit-elle, est au cœur des réflexions didactiques sur l'acquisition d'une langue maternelle ou étrangère. Pour Jean-François Halté, une des figures de proue du domaine de l'enseignement du FLE et fondateur avec Raymond Michel et André Petitjean de la revue *Pratiques* en 1974², « *Une pratique d'enseignement du savoir écrire se nourrit à des sources hétérogènes. L'approche linguistique des textes, les théories de l'écriture, les théories psychologiques touchant à l'apprentissage de l'activité [...]* »³. En effet, les disciplines qui entrent en jeu dans l'acte d'écrire permettent de développer certains savoir-faire auxquels s'ajoutent des habiletés acquises à travers l'expérience personnelle du sujet qui écrit et qu'il investira instinctivement dans la production des textes. Jean-François Halté met cependant l'accent sur la difficulté de décomposer le *savoir écrire* tout en s'interrogeant sur la possibilité d'enseigner les *savoir faire* :

« *L'objet général d'une pratique d'enseignement de l'écriture pose le problème théorique et pratique de l'enseignabilité des savoir-faire* »⁴

« *Au total, on n'aperçoit pas aisément la « structure » du SE⁵, véritable mosaïque de SF particuliers. Il n'est pas évident d'en inventorier exhaustivement les constituants, encore moins de les cerner en tant qu'actes autonomes sans régresser ontogénétiquement ad libitum.* »⁶

Halté énumère, par la suite, certains savoir-faire qui constituent le volet matériel de l'écriture et d'autres qui relèvent d'aptitudes personnelles du sujet scripteur : « [...] *savoir graphier (transcrire, ponctuer, mettre en page,...), raconter (et/ou décrire, ou*

¹ L'expression est employée par Jean-François Halté dans « *Savoir écrire-savoir-faire* » in *Pratiques*, no. 61, mars, 1989, p. 4.

² LECLAIRE-HALTÉ, Anne, « Jean-François Halté : un parcours au service de la didactique du français » in *Pratiques*, no. 137/138, juin 2008, p. 15. Halté s'est beaucoup intéressé à « *la dynamique du groupe* » (*Ibid.* p. 15) que ce soit dans le cadre de son travail dans la revue *Pratiques* « [...] *dont il sera longtemps le co-directeur [...]* » (*Ibid.*) ou bien dans ce que ce mode de travail pourrait apporter à la didactique du français.

³ HALTÉ, Jean-François, « *Savoir écrire-savoir-faire* », *art.cit.* p. 3.

⁴ *Ibid.*, p. 23.

⁵ Abréviation de *savoir écrire* et SF : abréviation de *savoir-faire*, *Ibid.*, p. 5.

⁶ *Ibid.*

argumenter...), construire et enchaîner des phrases, lire, faire un plan, gérer une situation de communication, inscrire dans un genre particulier... [...] »⁷.

La question qui se pose ainsi de prime abord est de savoir si, du côté de l'enseignant⁸, il reste encore des efforts à fournir pour initier les apprenants⁹ à la *pratique de l'écriture* ou bien, s'il incombe à l'apprenant de forger sa propre expérience et de développer les compétences que requiert cette *pratique*. La présente étude se propose donc d'essayer de trouver des réponses à ces questions à travers l'expérience des *ateliers d'écriture* tout en mettant en relief quelques notions clés qui rendent possible l'acte d'écrire. Dans Enseigner et apprendre à écrire, Yves Reuter conçoit *l'écriture* comme une *pratique* rejoignant ainsi Jean-François Halté dans sa reconnaissance de la difficulté de recenser, en les analysant, les éléments qui constituent le *savoir écrire* :

1. « Il s'agit d'abord d'une activité qui **transforme** le support et produit des signes, de l'écrit, du sens. »
2. « [...] elle articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif du socioculturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif. [...] »
3. « Elle est aussi inscrite [...] dans des **sphères socio-institutionnelles** de pratiques qui la règlent et la codifient, ainsi que les relations entre les acteurs, les signes et les objets. Elle est ainsi socialisée et socialisante. »¹⁰

Reuter définit, en premier lieu, la finalité de *l'écriture* en tant que *travail* à partir d'une consigne, d'un texte ou d'un objet. L'apport de celui qui écrit devient, dès lors, indispensable dans la mesure où il expose sa propre perception de ce support et le fait parler en lui donnant du sens. Le rôle de l'enseignant, dans ce cas, serait de proposer des points de repère et de nouvelles pistes à exploiter pour mieux saisir la nature de cette transformation. L'énumération de compétences qui s'interpénètrent et qui sont plus ou moins maîtrisées par les apprenants, rend compte, une fois de plus, de la complexité de *l'écriture*. Ces différentes compétences sont, évidemment, d'une variété¹¹ qui correspond aux différences de niveau et de caractère observés chez les apprenants. Cela dit, le rôle de l'enseignant est de respecter les différences et de ne pas imposer un modèle personnel

⁷ HALTÉ, Jean-François, « Savoir écrire-savoir-faire », *art.cit.* p. 4.

⁸ Professeurs d'école ou Professeurs à l'université.

⁹ Nous utiliserons le mot **apprenants** pour désigner à la fois élèves et étudiants.

¹⁰ REUTER, Yves, Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris, ESF, 1969, p. 59.

¹¹ L'idée de *variété* et de *diversité* est à la base des *ateliers d'écriture*.

(textes écrits à partir d'une consigne ou autre projet d'écriture) qui réduit à néant l'idée de la *diversité* des réactions face à une demande d'écriture.

Dès les premières pages de son ouvrage Enseigner et apprendre à écrire, Yves Reuter soulève la question de « [...] *la place emblématique de la rédaction, institutionnellement désignée comme l'exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves, transition entre l'expression écrite de l'école primaire et de la dissertation du lycée* »¹².

L'expérience française qui concerne, pourtant, la langue maternelle ne nous est pas étrangère car, élèves, nous nous sommes toujours heurtés aux mêmes problèmes surtout en l'absence d'une formation à l'écriture libre de toute contrainte institutionnelle. Il s'agissait de nous proposer des sujets tout à fait banals, sans intérêt et de ramasser ensuite les travaux pour les corriger à la maison et nous les redistribuer le lendemain, le surlendemain ou la semaine d'après sans qu'il y ait de discussion générale sur les lacunes relevées, ou au moins, un bilan du progrès accompli. Dans un tel contexte, l'enseignement de la langue étrangère (le français), tout en négligeant la dimension collective de *l'écriture*, consistait tout simplement à pouvoir terminer le programme à temps (compréhension de textes et, surtout, exercices de grammaire et un peu moins de vocabulaire). Nous tenons ainsi à souligner que c'est à travers l'expérience pratique de *l'écriture* et de la confrontation avec les productions des autres que dépend toute progression individuelle. Thierry Maricourt confirme l'idée tout en s'opposant au postulat selon lequel l'écrit ne survient qu'après avoir pratiqué la langue oralement et s'être exercé à la prise de parole :

*« [...] nous affirmons que l'écriture est une fausse activité de solitaire, puisque tout écrit est destiné à être lu par d'autres individus que son auteur. La solitude est néanmoins, pour beaucoup, une phase nécessaire pour se diriger vers autrui. A l'écriture succède logiquement la lecture, à laquelle va succéder la parole. L'écriture permet à des individus qui n'ont pas la parole aisée de la prendre enfin. Elle est un chemin vers la parole, autrement dit vers la communication. »*¹³

La dimension altruiste inhérente à *l'écriture* en fait ainsi un outil de communication qui favorise la prise de parole, laquelle ne survient qu'en troisième lieu, après *l'écriture* et

¹² REUTER, Yves, Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture, *op.cit.*, p. 13. Parmi les titres qu'il propose dans son ouvrage, nous relevons celui de « *La rédaction ou le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas.* », p. 14.

¹³ MARICOURT, Thierry, ateliers d'écriture : un outil, une arme, Licorne, Diffusion L'Harmattan, 2003, p. 17.

la lecture. *Écriture* et *Parole* sont alors le fruit d'un travail où le rythme des apprenants doit être respecté. Le « *dépassement de soi* »¹⁴ s'avère, dès lors, essentiel pour recevoir l'apport de l'Autre et apprendre que l'on n'est pas seul à affronter des difficultés en prenant la plume. D'autre part, travailler publiquement *l'écriture* profiterait à l'expression orale qui pose problème pour bon nombre de nos étudiants à la faculté surtout pendant l'épreuve orale, tant redoutée.

Dans *Ecrire à plusieurs mains*, Jean Ricardou ne rejette pas l'idée d'un enseignement possible de *l'écriture*, il reconnaît même le rôle des *ateliers* dans la formation à cette pratique. Cependant, il explique que la réussite de cette expérience dépend d'une sorte d'intersection des trois composantes de *l'atelier* : « *Tout enseignement de l'écriture en atelier suppose bien sûr, contrairement à certaines opinions régnantes, que l'écriture (en tant qu'activité), l'atelier (en tant que style de travail) et l'enseignement (en tant que relation coopérative) puissent se correspondre.* »¹⁵, poursuivant que :

« *Une séance ne saurait donc manquer de contenir, [...] quel qu'en soit le niveau, certains développements théoriques articulés (exposés dont on pourra ensuite remplacer les exemples par d'autres, issus de ce qu'on aura écrit, et qui pourront être relancés par certains problèmes aperçus en cours d'écriture), ainsi que certains commentaires didactiques associés (remarques soulignant, quand l'occasion se présente, quelques-unes des difficultés éducatives rencontrées en chemin, de manière, que chacun se trouve mis en mesure [...] d'enseigner à son tour ce qu'il apprend.* »¹⁶

Pour Ricardou, *l'atelier* est un lieu où une formation à *l'écriture* serait conçue, entre autres, comme une sorte d'*accompagnement théorique* visant à pourvoir les apprenants des outils nécessaires au lancement de l'expérience et de son déroulement le temps que durera *l'atelier*. La présentation de modèles que les participants seront appelés à modifier en substituant certains éléments à d'autres, permet, dans un premier temps, de pouvoir repérer obstacles et problèmes d'écriture rencontrés en cours de route. C'est à ce stade que commence une réflexion individuelle et collective sur des solutions possibles. Nous estimons, cependant, que l'enseignement, même à petites doses, de notions théoriques n'exclut certainement pas l'auto-apprentissage, c'est-à-dire tout le travail effectué par un

¹⁴ MARICOURT, Thierry, *op.cit.*, p. 14.

¹⁵ RICARDOU, Jean, «Ecrire à plusieurs mains » in *Pratiques*, no. 61, mars 1989, p. 111.

¹⁶ *Ibid.*, p. 114.

apprenant qui lit beaucoup pour enrichir son vocabulaire et se familiariser avec différents styles d'écriture avant de construire son propre style.

Parler d'*enseignement* ou d'*apprentissage* de *l'écriture* dépend finalement du regard porté sur l'acte même d'écrire et sur le rôle que jouent respectivement l'apprenant et l'enseignant représentant l'institution scolaire ou universitaire. Pour mieux approfondir cette question, nous examinerons, de plus près, quelques préjugés et écueils touchant la pratique d'écrire et auxquels les *ateliers d'écriture* proposent des solutions intéressantes.

Dans un cadre d'apprentissage aussi bien scolaire qu'universitaire, des préjugés concernant la spécificité de *l'écriture* circulent très facilement entre les apprenants qui perçoivent *l'écriture* comme relevant d'un don que seuls possède un nombre restreint d'individus. La circulation de telles idées n'est pas sans décourager les apprenants puisqu'elle rend, encore plus complexe, leur rapport à *l'écriture*. De plus, le « *mythe du bien écrire* »¹⁷, largement répandu, accentue cette image d'une écriture monopolisée par une catégorie de professionnels : les écrivains, que démarquent du reste des hommes le style inimitable et l'imagination fertile. Convaincus de la justesse de ces réflexions, élèves et étudiants finissent par perdre tout espoir de voir progresser leurs compétences scripturales. Dans *Ateliers d'écriture : un outil, une arme*, Thierry Maricourt réfute l'argument de cette prétendue supériorité des écrivains sur le reste des hommes. Pour étayer cette idée, il parle d'*ateliers d'écriture* animés par des écrivains où les participants auront la possibilité de côtoyer ces hommes de Lettres qui leur paraissaient inaccessibles et de découvrir qu'ils sont comme eux, qu'ils ont des défauts comme tous les êtres humains et qu'ils peuvent même avoir des problèmes à communiquer avec leur public :

*« L'auteur est là, devant les futurs participants à l'atelier d'écriture. Il descend de son piédestal, il est comme eux. Il peut être plus intimidé que les élèves ou les personnes dites en difficulté qui lui font face. Il peut lui aussi avoir du mal à s'exprimer, bafouiller, rougir, et n'est pas à l'abri de trous de mémoire ou de lapsus. »*¹⁸

¹⁷ BARTHES, Roland, *Essais critiques*, Seuil, Collection « Points ». 1964, p. 150. Barthes remonte à l'origine de ce *mythe* dont il attribue la création aux récepteurs des textes littéraires: «[...] est écrivain, celui qui veut l'être. Naturellement aussi, la société qui consomme l'écrivain, transforme le projet en vocation, le travail du langage en don d'écrire, et la technique en art : c'est ainsi qu'est né le mythe du **bien-écrire** : l'écrivain est un prêtre appointé, il est le gardien, mi-respectable, mi-dérisoire, du sanctuaire de la grande Parole française, sorte de Bien national, marchandise sacrée, produite, enseignée, consommée et exportée dans le cadre d'une économie sublime de valeurs.», p.150.

¹⁸ MARICOURT, Thierry, *op. cit.*, p. 15.

Paradoxalement, d'autres apprenants réduisent *l'écriture* à un tracé sur la page blanche, c'est-à-dire à l'ensemble de mots et de phrases qui leur passent par la tête et qu'ils inscrivent sur papier dans l'immédiat¹⁹. La baisse du niveau de langue compte parmi les causes principales de cette attitude : les apprenants n'étant pas en mesure de s'auto-évaluer et, par conséquent, de se rendre compte de leur faiblesse et de la complexité de l'acte d'écrire, manifestent souvent une certaine résistance en n'admettant pas facilement leur faiblesse et peuvent même engager une discussion stérile avec l'enseignant pour lui expliquer ce qu'ils voulaient dire par telle ou telle phrase, comme si celui-ci ne pouvait pas le deviner tout seul ! Nous retrouvons, en effet, la même situation dans nos écoles de langue française ainsi qu'à l'université dans notre département de français :

*« La plupart des enseignants constatent que leurs élèves ne conçoivent pas du tout la nécessité de retoucher leur écrit. Le premier jet est souvent ponctué du mot FIN. Toute révision apparaît dès lors fastidieuse. Cette réaction est incontestablement liée à une certaine représentation du travail d'écriture qui exclut les essais, les changements, les retours. »*²⁰

L'accent est ainsi mis sur l'importance de *travailler*²¹ son texte et de le considérer chaque fois sous un jour nouveau. Ce travail nécessite certes du temps, mais avant tout une sensibilisation aux notions de changement, de retour en arrière, de contact avec les autres pour apprendre. Cela dit, l'enseignant ne devrait pas se contenter d'imposer des règles abstraites en matière de production écrite et sanctionner ceux qui ne s'y conforment pas, mais d'*accompagner la réussite* ²². N'étant pas toujours immédiate, cette réussite se construira petit à petit à partir d'échecs, de reprise du travail, de nouvelles tentatives, de nouveaux échecs, etc. L'idée selon laquelle tout échec est fatal s'oppose catégoriquement à la notion de *progrès*, un des objectifs les plus importants de tout processus d'apprentissage. En fait, c'est à travers l'échec que nous apprenons à mieux faire et se découvrir des aptitudes qui peuvent, jusque-là, être latentes.

¹⁹ *L'écriture en atelier* est basée sur le principe inverse, celui d'une *réécriture* que nourrit le contact avec les autres participants à *l'atelier* suscitant ainsi une remise en question de sa propre production et peut-être aussi de sa propre personne.

²⁰ *De l'évaluation à la réécriture*, Groupe EVA, préface d'Hélène Romian, Hachette Livre, 1996, pp. 31, 32

²¹ *Travailler son texte* est une notion-clé de *l'écriture en atelier*.

²² 44 petits ateliers d'écriture : <http://www.ac-nice.fr/ienash/file/44-petits-ateliers-d-ecriture.pdf>
p. 4.

Dans Former des écrivains, Guibert Rozenn expose le même problème tout en rejetant l'idée selon laquelle l'écriture n'est pas le fruit d'un travail incessant de *réécriture* qui mène, entre autres, à la découverte de soi et des aptitudes à investir dans l'écriture :

« Pris dans la conception du texte comme « logorrhée », les formés se figurent que l'écriture peut s'écouler sans effort et sans à-coup, comme ils imaginent que cela se passe pour ceux qui seraient doués, les écrivains, par exemple. [...] Si le texte ne coule pas ainsi de lui-même, ils le ressentent comme un manque, une incapacité, ou même un handicap. [...] Cette conception les prive de toutes les possibilités de réflexion que permet l'écriture. »²³

A ce stade, il serait pertinent de chercher des *brouillons d'écrivains* (sur *Google Images*, par exemple) et de soumettre certaines parties à l'examen des apprenants pour qu'ils relèvent eux-mêmes tout le travail de *réécriture* qui a précédé la publication de la version finale.²⁴ Dans ce contexte, la consultation d'ouvrages sur la « *génétique textuelle* » s'avère à la fois importante et intéressante puisque cette discipline « [...] étudie la genèse des textes, les œuvres littéraires en devenir, en suivant minutieusement les transformations qui affectent leurs différents états (*brouillons*, « *avant-textes* »). »²⁵

Quant aux écueils, ils sont à la fois d'ordre institutionnel et individuel. En effet, nombre d'enseignants de langue ont du mal à se libérer de contraintes qui s'opposent à toute forme de créativité, et donc de liberté. Inversement, et surtout en milieu universitaire, nous retrouvons des enseignants qui jouissent d'une grande marge de liberté mais qui n'en profitent pas lorsqu'il s'agit de construire leur propre cursus et de choisir la méthode de travail qu'ils estiment plus efficace que les autres. Dans le prolongement de l'enseignement théorique et classique de la langue, l'écriture est réduite à la seule dimension linguistique ce qui, d'ailleurs, explique l'ennui que ressentent certains

²³ GUIBERT, Rozenn, Former des écrivains, Presses Universitaires du Septentrion, 2003, p. 50. La *logorrhée* est ainsi définie sur le site de l'Encyclopédie Larousse : « *Trouble du langage caractérisé par un abondant flot de paroles débitées rapidement sur de longues périodes. [...]. Le terme logorrhée est devenu d'usage courant pour désigner une verbalisation rapide et parfois désadaptée.* » (<http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/logorrh%C3%A9e/14253>)

²⁴ La notion-clé de *réécriture* est indissociable de toute pratique d'écriture. Il faut entendre par « *version finale* » : le texte tel qu'il est offert au récepteur qui, à travers sa lecture, ouvre de nouveaux horizons qui multiplient les versions de ce texte.

²⁵ REUTER, Enseigner et apprendre à écrire, *op.cit.*, p. 43. Nous proposons, à titre d'exemple, l'ouvrage collectif : Critique génétique et didactique de la réécriture. Travailler avec les brouillons d'écrivains, Bernard Lacoste, 2003 et CRDP Midi-Pyrénées, 2003.

apprenants lorsqu'on leur demande de faire une *composition* dont la correction²⁶ se fera évidemment de manière partielle. De son côté, Yves Reuter soulève le problème de la place presque sacrée qu'occupe la grammaire dans le cours de français, une grammaire qui, en ne dépassant pas les frontières du texte produit, ne peut à elle seule développer les compétences scripturales de l'apprenant. Cela dit, l'absence d'un lien entre les notions grammaticales acquises et leur application à l'écrit ou à l'oral, confirme l'idée d'un enseignement fragmentaire et semble justifier, une fois de plus, l'échec des apprenants. Notons que cette lacune ne concerne pas seulement l'enseignement des langues, mais aussi d'autres matières aussi bien scolaires qu'universitaires : les mathématiques, l'Histoire, la géographie, l'étude des textes littéraires dans leur rapport avec l'actualité, etc. :

«- La grammaire qui sert de support aux enseignements est, de surcroît, relativement contradictoire avec l'écriture de textes (elle est essentiellement surnormative, intraphrastique et plus centrée sur la morphosyntaxe et l'énoncé que sur l'énonciation et la pragmatique);

- La prégnance de la «langue» est d'ailleurs confirmée aussi bien par les annotations des enseignants qui portent principalement sur cette dimension (au détriment des autres aspects du texte) que par l'auto-évaluation des enseignés qui estiment leur progrès en rédaction par rapport à l'orthographe ou à la conjugaison;[...]»²⁷

Les différentes dimensions des textes produits ne sont pas ainsi prises en considération dans le processus de la réception bien que le sujet puisse s'investir pleinement dans son texte en faisant appel à une expérience personnelle qui n'est pas seulement d'ordre grammatical ou lexical. Dans Savoir écrire- savoir-faire, Jean-François Halté abonde dans le même sens en notant qu'un dysfonctionnement de l'enseignement des langues est dû à l'indépendance des « *sous-systèmes* »²⁸ les uns par rapport aux autres. Comme la finalité de l'étude de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire ou de la conjugaison n'est pas toujours explicitée, le problème ne fait que persister :

« Les leçons de grammaire au déroulement parfait, applications manifestant la compréhension incluses, sont ensuite purement et simplement oubliées, parce que, fondamentalement,

²⁶ Le mot « *correction* » prête déjà à réflexion puisqu'il renvoie, une fois de plus, à l'idée d'un *modèle* à suivre.

²⁷ REUTER, Yves, Enseigner et apprendre à écrire, *op.cit.*, p. 15.

²⁸ Reuter désigne par *sous-systèmes* : l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison, (*Ibid.*)

elles ne sont pas exploitables dans le cadre de la production écrite. »²⁹

Le même problème se reproduit en Egypte : les apprenants n'éprouvent quasiment pas de difficulté à « faire » les exercices qui suivent la leçon de **grammaire**, exercices qui deviennent encore plus faciles si un modèle de phrase leur est proposé au début pour qu'ils en copient la structure. Paradoxalement, lorsqu'il s'agit d'intégrer les mêmes notions et structures de phrases dans un texte produit par ces mêmes apprenants, le résultat peut être décevant. Une formation lacunaire de l'enseignant ainsi que des contraintes temporelles imposées par l'institution semblent expliquer, entre autres facteurs, cet écueil. La correction des travaux est faite, de surcroît, dans une optique de classification³⁰ où les apprenants sont répartis en deux catégories générales : ceux qui savent écrire et ceux qui ne le savent pas. Les premiers procurent satisfaction et plaisir à l'enseignant qui lit leurs textes alors que les seconds, ne jouissent pas de ces privilèges. Ainsi, l'enseignant est-il lui-même victime du préjugé du don inné qui se manifeste dans une *écriture* fondée sur le principe du « *premier jet* » :

*«- une domination des remarques portant sur la mise en texte, principalement envisagée sous l'angle orthographe-grammaire-conjugaison-répétitions, par rapport aux remarques portant sur la fiction ou la narration;
- une domination des remarques normatives (bien, mal) ou injonctives (Faites ceci!; A supprimer!) par rapport aux remarques explicatives (analyse de ce qui dysfonctionne, des causes possibles, des solutions à envisager).»³¹*

²⁹ HALTÉ, Jean-François, *Savoir écrire / savoir-faire*, *art.cit.* p. 22. Nous partageons la même constatation de Jean-François Halté car effectivement, les apprenants ont du mal à intégrer ces notions dans les textes qu'ils produisent.

³⁰ Et, par conséquent, de **discrimination** qui s'oppose à l'égalité respectée dans les *ateliers d'écriture*.

³¹ HALTÉ, Jean-François, *Savoir écrire / savoir-faire*, *art.cit.*, p. 17. Dans Atelier d'écriture: mode d'emploi, Odile Pimet et Claire Boniface rejettent une classification où les plus faibles seront quasiment exclus de l'expérience de l'écriture et notent que «*La diversité est la règle et la richesse de l'atelier; il faut mettre en valeur les talents sans écraser les plus laborieux.*». PIMET, Odile et BONIFACE, Claire, Atelier d'écriture: mode d'emploi, ESF éditeur, Collection «Didactique du français», 1999, p. 14. Indépendamment de l'idée de talent, une mise en valeur des atouts de chaque travail présenté est préconisée par les deux auteures en vue de déceler en chacun les dons qui le distinguent des autres. Abondant dans le même sens, Jean Ricardou ajoute à juste titre que: «*Si la coopération est féconde, c'est non seulement en raison de l'apport de l'autre comme tel, mais encore, si l'on accepte d'en tirer profit, par les avantages de l'inégal.* »(RICARDOU, *art.cit.*, p. 112).

En effet, ce genre de remarques est à l'origine de ce que Yves Reuter appelle une « violence symbolique »³² pour désigner la contradiction entre le message véhiculé par la consigne et la réaction d'un enseignant / récepteur qui ne se conforme pas à ce message :

«[...] l'enseignant, par la voie de la consigne (du sujet donné) sollicite des contenus, souvent très fortement reliés à la vie et à l'affectivité de l'élève, mais il lui répond, par la voie de l'évaluation, sur les codes, les formes, les manières de dire. On pourrait parler ici, sans trop forcer la note, de violence symbolique. Cela explique peut-être soit le désintérêt de certains élèves, soit leur désinvestissement et leur fuite dans les stéréotypes.»³³.

Cette attitude transforme, en effet, les situations d'apprentissage en «pseudo-situations», si l'on peut ainsi les nommer, où enseignants et apprenants ne feront que jouer un rôle fixé par l'institution scolaire ou universitaire et, plus généralement, par la société. La dimension « communicationnelle » de l'écriture est ainsi occultée puisque l'ensemble des apprenants sont exclus du processus de réception : les rapports entre l'émetteur et le récepteur étant codifiés d'avance :

«La situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle et complexe. Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer et le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué. Même si nombre de situations sociales sont aussi complexes, on peut se demander s'il s'agit du meilleur dispositif scolaire pour apprendre, surtout si la situation ne fait pas l'objet d'une réflexion explicite.»³⁴

Guibert Rozenn ajoute que les critères d'évaluation des copies peuvent aussi dépendre du caractère même de l'enseignant, de ses goûts et tendances ainsi que de sa position dans l'institution en question. Dans ce cas, la subjectivité risque de l'emporter sur l'objectivité et l'unique récepteur risque à ce moment de se transformer en un second émetteur :

« Le hiérarchique y imprime même parfois brutalement sa marque : il peut corriger, faire refaire, abuser souvent du

³² REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, op.cit., p. 17.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*, p.16.

« crayon rouge », sans expliquer les motifs de ses modifications, de ses corrections ; souvent parce qu'il ne sait pas lui-même pourquoi il préfère une formulation à une autre : tic de langage, poids des traditions, hypercorrection, autoritarisme, prudence politique. Face à de telles corrections, jugées plus ou moins justifiées, les auteurs souffrent alors de ne pas comprendre. »³⁵

De plus, à l'université, tout comme à l'école, *l'écriture* en français fait seulement l'objet du cours de français ou celui de *l'Expression écrite* dans notre département de français³⁶. Yves Reuter ne manque pas de le souligner: «[...] – dans ce cadre, [celui d'un enseignement de l'écriture qui laisse à désirer] l'écriture est réduite au cours de français (alors qu'on écrit dans toutes les disciplines à l'école), elle est réduite par le temps qui lui est consacré dans ce même cours de français, elle est réduite à certaines activités et à un type de texte.»³⁷

L'énumération de ces préjugés et écueils ne vise pas, cependant, à accuser les enseignants ou les apprenants d'être seuls responsables d'une conjoncture scolaire et universitaire qu'il faudra commencer à remettre en question. Nous nous sommes attardés sur ces points pour esquisser le contexte qui servira de base au développement sur *l'écriture*, en général, et sur **les ateliers d'écriture**, objet de cette étude.

En fait, l'intérêt pour *l'écriture* date des années quatre-vingts³⁸, ces « années écriture »³⁹ qui ont suivi celles où « [...] la priorité a longtemps été accordée à la lecture, selon le préjugé que l'écriture doit succéder à l'apprentissage de la lecture »⁴⁰ :

«La didactique de l'écriture naît, dialectiquement, des remises en cause critiques qui sont émises à l'encontre de l'enseignement de la littérature et de la responsabilité que doit endosser notre discipline dans les causes de l'échec scolaire par l'imposition- implicite- de normes (scripturales, langagières, scolaires et sociales) lesquelles critiques débouchent sur les influences

³⁵ ROZENN, Guibert, *op.cit.*, p. 48.

³⁶ Le nombre d'heures consacrées au cours d' « expression écrite et orale » est de deux heures **seulement** par **semaine**.

³⁷ REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op.cit.*, p. 15.

³⁸ BARRÉ de -Miniac, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche » in *Revue française de pédagogie* no. 113, octobre-novembre-décembre, 1995, p. 93.

Alors que le premier atelier a été créé en 1969 par Elisabeth Bing. Cf. www.elisabethbing.fr

³⁹ BARRÉ de -Miniac, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche » *art.cit.*, p. 93.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 119. Barré de-Miniac parle surtout des « apprentissages premiers », (*Ibid.*)

récioproques de la lecture et de l'écriture et sur les dispositifs innovants du travail en projet et de l'atelier d'écriture.»⁴¹

Christine Barré-de Miniac rejette, à son tour, l'idée selon laquelle *l'écriture* n'est que la somme de *sous-systèmes* qui interviennent, indéniablement, dans la production des écrits. Cela dit, la discipline qui se propose d'étudier l'écriture et ses multiples facettes ne peut réduire son objet de recherche aux compétences langagières même si elles sont maîtrisées à la perfection par les apprenants :

«Il devient clair que la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences : orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles... Prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social.»⁴²

Tout comme *l'écriture*, la discipline qui l'étudie est forcément «*multidimensionnelle*»⁴³ et «*composite*»⁴⁴ ; elle met en valeur le rôle du sujet qui écrit et l'envisage désormais comme une victime de l'éducation institutionnelle qu'il a reçue (société, famille, école, université, ...). De plus, le caractère et le tempérament sont autant d'indicateurs édifiants qui se révèlent à travers l'interaction en classe et la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves / étudiants. A cet intérêt pour le sujet suit la découverte des composantes de sa formation scientifique :

« Les recherches en DDE, grosso modo, couvrent :

- le scripteur (qui est-il et comment procède-t-il : données sociologiques, psychologiques et psychobiographiques...)

- le texte et le discours (comment décrire le produit résultant : aspects linguistiques, sémiotiques, textuels, génériques et plus largement discursifs...)

⁴¹ MASSERON, Caroline, « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? » in *Pratiques* no. 137 / 138, juin 2008, p. 80.

⁴² BARRÉ de -Miniac, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *art.cit.*, pp. 93, 94.

⁴³ HALTÉ, Jean-François, « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle » in *Repères* no. 26-27 / 2002-2003, p. 32.

⁴⁴ *Ibid.*

- l'état de la formation discursive (pratiques de référence sociales, scolaire, aspects sociolinguistiques, sociolangagiers de ces références...). »⁴⁵

Christine Barré-De Miniac constate que la conception de *l'écriture* telle qu'elle devrait être développée n'est que la synthèse des différentes acceptions de ce mot. Cette conception englobe l'idée de *l'écriture* dans sa dimension matérielle et visible à tous ainsi que *le style* qui distingue les sujets scripteurs les uns des autres. Le mot renvoie de même aux cultures basées sur *l'écriture* par opposition aux cultures orales, souvent dévalorisées parce qu'elles ne possèdent pas, entre autres, de moyens qui garantissent la survie de leur culture et la transmission de tout un patrimoine aux futures générations. Barré-De Miniac ajoute qu'il ne faut pas confondre *l'écriture en train de s'accomplir* avec *le produit final*, c'est-dire le texte :

*«Très polysémique en français, ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final.»*⁴⁶

Christine Barré-de Miniac précise que «[...] dans les travaux pédagogiques, le mot «écriture» apparaît rarement seul: «Production écrite» et «Expression écrite» sont les expressions généralement utilisées pour parler des activités d'écriture en classe de français.»⁴⁷ Les deux appellations *Production écrite* et *Expression écrite* renvoient au rôle de l'apprenant puisque c'est lui qui est appelé à *produire de l'écrit* en *s'exprimant par écrit*. Aucune allusion n'est faite au rôle de l'enseignant, rôle que l'on retrouve, à titre

⁴⁵ HALTÉ, Jean-François, « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle » *art.cit.*, p. 32. Le même ordre d'énumération de ces éléments est adopté par Christine Barré de -Miniac dans « L'écriture : repères bibliographiques » in *perspectives documentaires en éducation*, no. 20, 1990, p. 82: « *L'écriture a été entendue ici au sens où elle désigne un processus, c'est-à-dire l'écriture en train de se réaliser : - par un sujet (aspects psychologiques au sens large : cognitifs, moteurs et affectifs) - situé socialement (aspects historiques, anthropologiques et sociologiques) - mobilisant sa langue (aspects linguistiques).* », (*Ibid*).

⁴⁶ BARRÉ DE-MINIAC, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *art.cit.*, p. 94.

⁴⁷ BARRÉ DE -MINIAC, Christine, « L'écriture : repères bibliographiques », *art.cit.*, p. 82.

d'exemple dans le titre: de l'ouvrage : Techniques de l'expression écrite et orale⁴⁸. De plus, aucune allusion dans les titres « *expression écrite* » et « *production écrite* » n'est faite à la dimension collective de l'écriture.

L'écriture sera désormais conçue dans sa dimension collective et inachevée, son inscription dans une *durée* moins contraignante (*travail en projet et atelier d'écriture*) ainsi que la valeur accordée à la *réécriture*. Cette question de durée et de remaniements constants de son texte a été soulignée par Michel Ducom⁴⁹ dans une interview accordée à la revue *Filigranes* :⁵⁰

*« Ecrire, c'est se mettre à penser très lentement en revenant fortement sur sa pensée, c'est se mettre à penser en étant tout seul mais en peuplant cette solitude de grands fantômes, de femmes inconnues, d'enfants passés, d'autres pensées. Ecrire, c'est d'engager avec les êtres humains une lente, très lente mise en travail de ce que l'ensemble des êtres humains pourrait penser, s'ils étaient mis à écrire. »*⁵¹

Cette définition de *l'écriture* va à l'encontre des préjugés du « *premier jet* » et de l'impossibilité d'apprendre à écrire si la personne ne possède pas le don d'écrire. Dans ce contexte, Michel Ducom affiche le slogan du « *Tous capables* » qu'il explique en ces mots :

*« C'est la possibilité pour chaque être de se donner des défis incroyables, puis de changer de posture, de devenir mobile et d'accroître sa mobilité en aidant les autres.[...] . Le "tous capables" n'est pas du tout intéressant tout seul dans son coin ! »*⁵²

A l'épanouissement collectif précède un épanouissement individuel, une fois l'apprenant impliqué dans le projet d'écriture proposé en *atelier*. Gagnant en confiance, il

⁴⁸ BARIL, Denis, Paris, éditions Dalloz, 2008.

⁴⁹ « Responsable national du secteur Poésie Ecriture du groupe français d'éducation nouvelle (G.F.E.N.), co-éditeur de la revue *Cahier de poèmes*, Michel Ducom anime de nombreux ateliers dans sa région bordelaise, organise des formations à l'animation et intervient de plus en plus sur les questions de culture. » (www.ecriture-partagee.com/02_cursives/71_curs_ducom.htm)

⁵⁰ *Filigranes* « est une revue produite par un collectif de bénévoles, passionnés d'écriture et désireux d'en partager l'accès par le biais d'ateliers, de publications, de rencontres, de lectures publiques »: www.ecriture-partagee.com

⁵¹ (http://www.ecriture-partagee.com/02_Cursives/71_curs_ducom.htm).

⁵² (http://www.ecriture-partagee.com/02_Cursives/71_curs_ducom.htm).

se tournera alors vers les autres participants avec qui il partagera la même expérience en se proposant de les aider et, réciproquement, de recevoir leurs remarques et commentaires.

Dans savoir écrire / savoir-faire, Jean-François Halté réfléchit sur la finalité réelle de la maîtrise de *l'écriture* ainsi que les objectifs que tout enseignant doit absolument se fixer en répondant à des questions du genre : Pourquoi aborder tel ou tel sujet, pourquoi développer telle ou telle compétence ? L'apprenant pourra-t-il transposer ce qu'il a appris dans sa vie quotidienne ? Quelle est l'influence de ce que nous apprenons sur notre façon de penser et de percevoir le monde ? Tant d'interrogations qui pourraient aboutir à une sorte de réforme dans les pratiques d'enseignement d'une langue :

« Ecrire est porteur de sens : on écrit, non pas pour apprendre à écrire, mais pour agir, dans des situations où ce moyen de communication est fonctionnellement requis. Dès lors, la sanction sociale, celle des destinataires de l'écrit, l'évaluation [...] donne le principe de guidance⁵³ du tâtonnement de l'apprenant. Activité globale et complexe, l'écriture se forme comme la résultante des forces organisant les situations de communication. Elle est en quelque sorte progressivement « trouvée » par l'élève comme son outil personnel. En tant que telle, elle peut s'apprendre mais elle ne peut pas s'enseigner. »⁵⁴

Christine Barré de-Miniac souligne, pour sa part, l'importance de « [...] définir des voies d'accès à l'écrit, qui permettent que des élèves sachant lire et écrire, disposant de connaissances en termes de règles et de codes deviennent effectivement des lettrés. »⁵⁵. La définition qu'elle donne du « lettrisme » permet de dissocier les individus qui savent seulement lire et écrire de ceux qui savent toujours lire et écrire mais qui sont, en plus, capables de faire un usage personnel ou social de *l'écriture*:

« [...] disons seulement que l'expression « lettrisme » pourrait rendre compte d'un rapport à l'écrit fait d'aisance, voire de goût pour la chose écrite, et en tout cas de la possibilité d'en faire un usage à un niveau de maîtrise suffisant pour que celui-ci apporte satisfaction et efficacité, en relation avec la vie

⁵³ La guidance : aide éducationnelle générale (*Le Petit Robert*)

⁵⁴ HALTÉ-Jean-François, Savoir écrire / savoir-faire, *art.cit.*, p. 26.

⁵⁵ BARRÉ DE-MINIAC, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *art.cit.*, p. 94.

intellectuelle, mais aussi personnelle, sociale et professionnelle. »⁵⁶

La familiarisation avec *l'écriture* et l'idée de l'extension de son usage posent, en effet, la problématique, plus générale, de la finalité de tout enseignement, et, plus particulièrement, le problème de la transposition des savoirs et savoir-faire dans la vie réelle. En effet, nombreux sont les apprenants qui n'arrivent pas du tout à faire le lien entre le contenu de l'apprentissage et l'usage personnel que chacun peut en faire⁵⁷. Le *lettrisme* ne se réduit donc pas au déchiffrement de lettres qui forment les mots, lesquels entrent, à leur tour, dans la composition des phrases et ainsi de suite... Le « [...] rapport à l'écrit fait d'aisance, voire de goût pour la chose écrite [...] »⁵⁸ compte parmi les objectifs des *ateliers d'écriture*⁵⁹ et constitue à la fois sa dimension psychologique et sociale qu'il importe de prendre en considération pour lutter contre toute forme d'*illettrisme* défini comme « [...] un oubli de la lecture et de l'écriture ou une incapacité à maîtriser la chose écrite. »⁶⁰. La dimension psychologique renvoie, en fait, à l'importance d'aider les plus timides à se sentir plus à l'aise lorsqu'ils prennent la parole et à ne pas redouter la réaction des autres participants. Pour cela, l'animateur devra insister sur l'idée d'un **groupe** qui forme un **tout** et rappeler que l'objectif de *l'atelier* consiste, en premier lieu, à apprendre à écrire avec les autres et, plus globalement, à apprendre à respecter les différences :

« Souvent, les participants redoutent de se livrer plus qu'ils ne le voudraient, ils se méfient de ce qu'on peut penser d'eux à travers leurs textes, surtout le premier. Il est fondamental de préciser tout de suite que puisque les textes sont anonymes, ils appartiennent à tout le groupe, s'adressent à tout le groupe et le constituent. Ensuite, ils lisent à haute voix le texte suivant. Et c'est seulement après ces deux étapes, pour leur troisième texte, qu'ils montreront leur manuscrit au rétroprojecteur en même temps qu'ils le liront. »⁶¹

⁵⁶ BARRÉ DE-MINIAC, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *art.cit.*, p. 94.

⁵⁷ Ils ne sont pas toujours responsables de cette situation.

⁵⁸ BARRÉ DE-MINIAC, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *art.cit.*, p. 94.

⁵⁹ Nous avons choisi d'introduire quelques principes de base de *l'atelier d'écriture* avant de s'attarder sur les définitions du mot *atelier*, le déroulement des séances, le rôle de l'animateur, les activités proposées, etc. Nous avons voulu souligner, de prime abord, l'opposition entre *l'écriture en atelier* et *l'écriture à l'école* ou à l'université.

⁶⁰ MARICOURT, Thierry, *op.cit.*, p. 28.

⁶¹ ROZENN, *op.cit.*, p. 140.

De plus, l'idée d'un « *tout* » formé par des participants dont le niveau n'est pas le même, implique un comportement altruiste où les plus forts aideront les plus faibles et profiteront, en même temps de l'expérience que ces personnes en difficulté pourraient leur apporter. Les participants à *l'atelier* apprendront à mieux se connaître et à identifier, chacun, ses vrais besoins à travers le regard de l'autre:

« Dans les groupes, les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté : les différentes habiletés sont mutualisées, et chacun peut ainsi cerner ses difficultés. Ce qui, par la suite, incite les formés qui ont des lacunes particulières à suivre des actions de remédiation dès lors qu'ils ont pu circonscrire leurs problèmes, mesurer leur juste gravité, ne plus les considérer comme un handicap global, ils deviennent capables de les affronter. »⁶²

Guibert Rozenn précise que la finalité de *l'écriture en atelier* n'est pas seulement d'aboutir à des textes d'une grande qualité, mais de mettre en pratique une méthode de travail qui permettra à chacun des participants de découvrir des aptitudes dont il ne soupçonnait pas l'existence.⁶³ En outre, *l'atelier* est un moyen de réhabilitation de valeurs qui tendent aujourd'hui à disparaître, à savoir l'ouverture sur les autres, le travail collectif et la solidarité.

Quant à la dimension sociale des *ateliers d'écriture*, celle-ci transforme le projet d'écriture en un moyen de communication favorisant la rencontre de personnes qui partagent le désir d'écrire mais qui n'ont pas tous forcément les mêmes objectifs⁶⁴. Cette dimension sociale est également soulignée par Pimet et Boniface qui refusent de réduire l'expérience de *l'atelier* à la seule finalité de la production de textes. Le groupe constitue, d'après elles, une société en miniature où des individus qui ne se connaissent pas apprennent à se connaître et, mieux encore, à s'apprécier :

«L'atelier d'écriture n'est pas que le lieu de fabrication des écrits, il est aussi le lieu de rencontre de personnalités: on peut s'y connaître, s'y apprécier, s'y affronter. Les échanges sur les textes peuvent amener une connaissance en profondeur des uns par les autres, une connaissance singulière, peu habituelle et appréciable. Mais si des valeurs s'affrontent, ce peut devenir un lieu de conflit. Les individus qui écrivent ensemble n'ont pas à

⁶² ROZENN, *op.cit.*, p. 47.

⁶³ « *L'essentiel n'est pas la qualité du produit, mais la posture de recherche induite.* », écrit-il à la page 25.

⁶⁴ Modification du rapport à *l'écriture*, perfectionnement de compétences scripturales déjà acquises, défoulement, désir de se faire de nouvelles connaissances par le biais de ces rencontres, de vivre une expérience qui les détache momentanément de leur quotidien, etc.

partager les mêmes valeurs. L'atelier d'écriture n'est pas une tribune, et, cependant, le fait d'écrire amène à affirmer des convictions ou à exposer des points de vue.»⁶⁵

Maîtrisant le français à des degrés différents, les participants disposent déjà du moyen de communication le plus important. Si, sur le plan communicationnel surgissent des difficultés de compréhension de la parole de l'autre ou bien un problème de transmission d'un message, il incombe à l'animateur d'intervenir pour assurer la prise de contact des participants les uns avec les autres.

La valorisation de la *réécriture*, par opposition à *l'écriture qui se fait d'une seule traite*, souligne l'importance d'un entraînement constant afin de maîtriser la chose écrite. Yves Reuter confirme bien cette idée dans Enseigner et apprendre à écrire où il considère l'entraînement à *l'écriture* comme un moyen de découvrir ses points faibles en même temps que ses points forts :

*« On n'apprend pas avant de faire, en repoussant ce faire dans un futur hypothétique, voire même sans trop savoir en quoi les contenus à apprendre peuvent servir. On apprend en faisant, parce qu'on a rencontré des problèmes précis et qu'il faut surmonter pour continuer le travail **hic et nunc**. »⁶⁶*

Il faut donc s'exercer, essayer, ne pas y parvenir au début, recommencer, puis réussir, etc. Toutes ces tentatives s'inscrivent dans « [...] une approche générale de la résolution de problèmes qu'il convient de préciser, les problèmes d'écriture se caractérisant par le fait qu'ils acceptent une grande variété de solutions. »⁶⁷ Jean-François Halté précise que même *l'écriture créative* est essentiellement « *problématique* »⁶⁸ dans le sens où le sujet, ayant fait preuve de créativité, déploie tout de même des efforts pour continuer à se démarquer des autres « *écritures* »⁶⁹. Ces efforts peuvent prendre beaucoup de temps d'autant plus que les problèmes rencontrés en cours de route seront plus nombreux et les solutions d'une plus grande variété. Cependant, toute écriture hors norme est une *liberté* qui se moque, au fond, des règles et des prescriptions :

⁶⁵ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 16.

⁶⁶ *Op.cit.*, p. 25. Nous adhérons à la conception que se fait Raymond Queneau de *l'écriture* dans *Exercices de style* : « *C'est en écrivant qu'on devient écrivain* », Editions Gallimard, 1947, p. 80.

⁶⁷ Anne Leclair-Halté, *art.cit.*, p. 18. Et c'est ici que prend sens l'idée de la *diversité*.

⁶⁸ « *Savoir écrire, savoir-faire* », *art.cit.*, p. 9.

⁶⁹ L'« *écriture* » dans le sens de « *style* ».

« Dans l'absolu, toute tâche d'écriture inventive (qui dépasse la copie) est intrinsèquement problématique. Cependant, il y a problème et problème : ceux que l'on pose en classe de mathématiques par exemple sont **cernés** et font intervenir essentiellement dans leur résolution des **raisonnements**. Il n'en va pas tout à fait de même ordinairement en écriture. D'abord, toutes les données ne sont pas explicitement présentées dans l'énoncé du projet de telle sorte qu'il faut toujours en trouver d'autres. Ensuite, on ne les traite pas qu'avec du raisonnement, par simple analyse hypothético-déductive »⁷⁰.

Halté met l'accent sur la dimension *heuristique* de l'écriture, celle que l'on voudrait transmettre aux apprenants. Quant à l'enseignant, il découvre, lui aussi, les limites de son pouvoir et l'importance d'écouter les apprenants lire leurs textes sans se permettre d'intervenir chaque fois qu'il le juge nécessaire. Cela dit, émettre des remarques est une stratégie / compétence qui s'apprend. Par ailleurs, les découvertes de part et d'autre, peuvent offrir matière à discussion et faire l'objet d'un bilan qui changerait le déroulement des autres séances d'écriture. Halté conclut en avançant que « [...] la spécificité la plus radicale de l'écriture : [c'est qu'] elle permet de résoudre des problèmes qu'on ne se pose pas... »⁷¹. Les apprenants ne se les posaient pas parce qu'ils n'ont pas vécu cette expérience auparavant. En tant qu'enseignante, j'entends parfois dire que certains des textes que je propose sont difficiles à analyser ou à traduire. Et moi, de répondre : *Ces textes vous paraissent difficiles parce que vous n'avez pas pris l'habitude de lire ni d'expérimenter les différentes façons de comprendre un texte et de rendre compte de ce que vous avez compris dans une traduction qui soit personnelle sans pour autant s'écarter du contenu du texte.*⁷² Cependant, vers la fin du trimestre et après s'être entraînés à lire et à écrire, les étudiants changent d'avis parce qu'ils ont fait l'expérience et se sont rendus compte qu'ils étaient « *TOUS capables* » : c'est toujours le premier pas qui coûte.

Par *résolution de problèmes*, Halté entend l'ensemble des choix et décisions faits par le sujet scripteur tout au long du travail de l'écriture en vue de produire un texte qui, à ses yeux, représenterait la somme des connaissances qu'il possède sur le monde, son

⁷⁰ HALTÉ, Jean-François, « Savoir écrire », *art.cit.*, p. 9.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² L'école et le système éducatif en sont responsables. Nous parlons ici des cours de traduction où il s'agit aussi de *réécrire* des textes mais dans une autre langue.

expérience personnelle ainsi que l'ensemble des outils langagiers qu'il a utilisés pour structurer son texte :

« Chaque tâche d'écriture est essentiellement nouvelle, pose des problèmes particuliers et implique la mise en chantier, sur la base d'acquis antérieurs, d'un « programme » ad hoc. A chaque instant, l'écrivain doit procéder à des choix- à quel moment introduire tel personnage, quand placer tel argument, comment faire parler untel, quelle présentation faire de tel objet dans quel type de discours...etc. de telle sorte que chaque lieu ou moment de choix résulte d'une prise de décision et engage un processus décisionnel. »⁷³

Le travail sur le texte au sein d'un groupe et les changements opérés en fonction des réactions des autres constituent, en fait, la *dimension artisanale* de l'écriture telle qu'elle est pratiquée en *atelier*. Cette dimension est, d'ailleurs déjà inscrite dans le mot même d'*atelier* ainsi défini par *Le Petit Robert* :

*« Lieu ou des artisans, des ouvriers travaillent en commun
- Section d'une usine où des ouvriers travaillent à un même ouvrage
- Groupe de travail → atelier de théâtre, les ateliers d'un congrès, d'un colloque, ateliers-débats
- Ensemble des ouvriers qui travaillent dans un atelier
- Lieu où travaille un artiste (peintre, sculpteur), seul ou avec des aides
- Ensemble des artistes qui travaillent dans un atelier sous la direction d'un maître. »*

L'idée du travail collectif d'individus partageant le même espace-temps, implique l'interpénétration des objectifs, la complémentarité, la variété des compétences pour que se produise une influence des uns sur les autres. Citons parmi les connotations du mot « *atelier* » : le collectivisme, la solidarité, le travail manuel, la recherche de la qualité, le labeur, la patience, le remodelage, la dextérité, la lenteur, etc.

Si l'*écriture en atelier* ne peut être conçue sans l'apport de l'Autre, l'apprenant devra alors observer certaines règles pour ne pas tomber dans un « *spontanéisme* »⁷⁴ qui renvoie à l'idée du *premier jet* et à celle du *texte achevé*, ni dans un travail de la forme poussé à

⁷³ HALTÉ, Jean-François, « savoir écrire / savoir-faire », *art.cit.*, p. 8.

⁷⁴ RICARDOU, *art.cit.*, p. 113.

l'extrême (« *l'expressionnisme* »)⁷⁵. Dans les deux cas, le sujet scripteur s'écarte du principe fondamental de *l'atelier* en excluant implicitement, et peut-être sans le savoir, toute contribution des autres participants avec qui il est supposé construire son texte :

« Adopter le principe d'un atelier d'écriture, bref l'écriture à plus d'un, c'est nécessairement [...] se soustraire au dogme de l'expression, aussi bien dans son extrémité paresseuse (le spontanéisme, disons), que dans sa version travailleuse (l'expressionnisme, si l'on veut). En effet, si suivant le spontanéisme, l'essentiel, par un prétendu respect du sincère, est de faire sortir le quelque-chose-à-dire, sans réflexion, au plus près de ce que l'on ressent, alors on ne voit pas trop ce que pourrait être l'apport d'un autre [...]. Et si, selon l'expressionnisme, l'important par un présumé souci de justesse, est d'offrir sa plus exacte forme au quelque-chose-à-dire, alors on n'aperçoit guère mieux le concours d'un quelconque prochain [...]. »⁷⁶

L'importance de la réception est évidente chez Ricardou lorsqu'il proscrit toute sorte d'exagération, que ce soit à travers un défolement incontrôlable ou un pédantisme qui enferme le sujet scripteur dans sa coquille et l'empêche de profiter des avantages de la *diversité*. Dire tout ce qui nous passe par la tête pourrait connoter un manque de sérieux, une sous-estimation de ses récepteurs, une confiance en soi un peu poussée, etc. Travailler la forme sans se soucier des autres aspects de l'écriture marquerait un sentiment de supériorité par rapport aux autres participants qui, selon le sujet, ne pourraient ajouter grand'chose à son texte.

Toute *écriture* est une *réécriture* où le sujet scripteur ne part jamais à zéro puisqu'il s'inspire inconsciemment d'éléments qui font partie de son univers où se mêlent expériences vécues, rêves, centres d'intérêt et lectures antérieures même si elles sont dans une autre langue :

« L'atelier dans le souvenir des participants constitue généralement un moment fort, une œuvre commune, mêlée de tous les textes, et les discours, écrits, lus, réécrits et relus... textes d'auteurs – auteurs littéraires reconnus ou apprentis-écrivains- ; textes quotidiens, professionnels, artistiques ; textes inachevés, brouillons [...]. »⁷⁷

⁷⁵ RICARDOU, *art.cit.*, p. 113.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ ROZENN, *op.cit.*, p. 26.

L'*intertextualité* est donc au cœur de tout processus *d'écriture*, elle en est le moteur au moment du démarrage ainsi que l'élément déclencheur de nouvelles idées que l'apprenant insérerait dans son texte.

Si la *réécriture* relève, d'abord, d'un choix (l'apprenant peut ne pas tenir compte des remarques des autres participants), elle passe par des étapes successives dont le repérage des éléments que l'apprenant choisit de déplacer, de remplacer ou de supprimer carrément, et d'autres qu'il juge nécessaire de développer ou de résumer. C'est à ce stade qu'intervient la *rature*, ce mouvement de la main qui consiste à rendre invisible les éléments qui subiront les transformations déjà énumérées. La *rature* est donc un moyen de marquer une insatisfaction, quelle qu'en soit la cause, tout en incitant l'apprenant à réfléchir sur des solutions aux différents problèmes rencontrés :

« On dénombre quatre types de ratures correspondant aux quatre opérations de transformation effectuées lors de la réécriture (adjonctions, suppressions, remplacements, déplacements), auxquelles on peut adjoindre la « mise en réserve » d'éléments destinés à être utilisés ultérieurement. »⁷⁸

Dans Critique génétique et didactique de la réécriture, les auteurs avancent que la *réécriture* constitue une sorte de soulagement puisqu'elle permet de multiplier les tentatives d'interventions dans le texte, ce qui ne va pas sans favoriser la progression des apprenants :

« Elle [la réécriture] contribue sans doute [...] – mais il faudrait le vérifier – à alléger la tâche d'écriture, moins écrasante puisqu'il ne s'agit plus de tout réussir lors du premier jet, moins risquées pour l'image du scripteur, puisque ratures et révisions ne sont plus considérées comme des marques de ratés. »⁷⁹

Pour rendre plus facile la délimitation des parties du texte à modifier, l'apprenant en tant que récepteur des différentes réactions sur son propre texte, effectue un certain nombre d'actions qui précèdent la *réécriture*, proprement dite:

⁷⁸ Critique génétique et didactique de la réécriture, *op.cit.*, p. 13.

⁷⁹ REUTER, Enseigner et apprendre à écrire, *op.cit.*, p. 171.

« [...] on souligne, on entoure, on trace des flèches, on inscrit des commentaires ou des croix en marge de texte, on copie des segments de texte, on crée toute sorte de préfigurations du texte, listes de mots, phrases, structures prétextualisées. »⁸⁰

En fait, la compétence de sélection d'éléments de son texte fait partie des savoir-faire qui interviennent dans la pratique d'écrire. Elle concerne de même le choix des remarques à accepter ou, au contraire, celles à rejeter. En faisant le tri de ces remarques, le sujet scripteur apprend à prendre une décision et à trancher une question : deux actions qui, selon nous, relèvent de la stratégie de résolution de problèmes. C'est dans ce contexte que Pimet et Boniface, dressent une liste des opérations effectuées par les participants dans tout processus de *réécriture* :

« **-réduire** : éliminer l'inutile, le redondant, chercher l'ellipse, ciseler les phrases ;

-développer : enrichir, déployer les possibilités latentes d'un texte ;

-analyser : prendre du recul, regarder un texte pour en déterminer les insuffisances et les potentialités ;

- structurer, restructurer : changer l'ordre des paragraphes, articuler des textes, travailler la composition du récit ;

- Décaler : changer de point de vue, de narrateur, de style, de vocabulaire, ... »⁸¹

La création des *ateliers d'écriture* s'inscrit ainsi dans le cadre d'une réforme qui vise à modifier la nature du rapport entre les apprenants de langue et *l'écriture* et à former des individus motivés qui prennent plaisir à écrire et à se découvrir. A travers ces *ateliers*, s'ouvre la voie à une réflexion sur la fonction de la classe en tant qu'espace d'apprentissage supposé être collectif, mais qui ne l'est pas toujours. De plus, la multiplicité des récepteurs des textes a permis de lutter contre la monopolisation de la réception par un seul lecteur, c'est-à-dire par un seul système de valeurs et une seule vision du monde. Se réclamant d'une *didactique de l'écriture* et d'une *didactique de la réécriture*, les *ateliers d'écriture*, objet de cette étude, tentent de lever les obstacles d'ordre linguistique, social ou psychologique, en proposant une nouvelle entrée en matière de la pratique d'écrire qui, pour se développer ne peut pas continuer à se servir d'outils de travail périmés et de répondre à des critères d'évaluation tombés en désuétude :

⁸⁰ Critique génétique et didactique de la réécriture, *op.cit.*, p. 10.

⁸¹ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 199.

*«Avec les ateliers d'écriture qui s'imposent dans les années quatre-vingt(s), une nouvelle étape est franchie: institutionnelle, d'abord, puisque les pratiques d'écriture ainsi codifiées seront de plus en plus utilisées hors de la classe, en formation d'adultes, enseignants ou non; théorico-pratique, ensuite, puisque l'écriture se définit plus nettement comme un **procès d'écriture et de réécriture**, objet d'un travail nécessitant du temps et des dispositifs précis, en rupture avec l'idéologie du premier jet ou de l'inspiration.»⁸²*

Pour remonter aux origines de la création du premier *atelier d'écriture* par Elisabeth Bing, pionnière du genre, en 1969⁸³, nous avons consulté le site éponyme: www.elisabethbing.fr, site très riche en informations où toute une gamme d'ateliers est proposée⁸⁴. Ayant ciblé, dans un premier temps, les « [...] *enfants en difficulté* »⁸⁵, Bing « [...] *met en place les premiers ateliers d'écriture pour adultes dans le cadre de l'université d'Aix-en-Provence et crée en 1980 l'association qui porte son nom.* »⁸⁶. Cette association a joué un rôle de premier plan puisqu'elle a été le lieu où « *un grand nombre des animateurs professionnels en France ont été formés.* »⁸⁷. La définition donnée par Bing de *l'atelier d'écriture* souligne davantage l'intégration des dimensions psychologique et sociale :

« [...] la première à avoir théorisé ce qu'est un atelier d'écriture : un lieu où chacun part à la rencontre de sa propre écriture, l'affine et la déploie, où le texte se travaille, où chacun devient son propre lecteur. L'atelier est aussi un groupe, où les échanges de tous enrichissent le travail de chacun. »⁸⁸

Yves Reuter énumère quelques traits caractéristiques des *ateliers d'écriture* tout en mettant l'accent sur les notions-clés qui font de *l'atelier* non seulement un espace où l'on s'entraîne à écrire, mais aussi un lieu de convergence de disciplines variées : la

⁸² Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op.cit.*, p. 35.

⁸³ www.elisabethbing.fr

⁸⁴ Les ateliers sont payants.

⁸⁵ www.elisabethbing.fr

⁸⁶ www.elisabethbing.fr.

⁸⁷ www.elisabethbing.fr

⁸⁸ www.elisabethbing.fr Nous n'avons malheureusement pas pu nous procurer son ouvrage *Et je nageai jusqu'à la page* paru en 1976. En fait, l'expérience menée par Bing a été lancée dans « [...] *un institut médico-pédagogique, avec des enfants en grande difficulté. Ce lieu originel a sans doute déterminé l'importance de la prise en compte du psychisme et de l'investissement du Sujet [...].* » (Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op.cit.* p. 35.)

psychologie, le travail du texte, les outils de travail et le processus de *réécriture* intrinsèquement lié au travail du texte :

« [...] le courant des ateliers d'écriture est [...] protéiforme. Ses apports sont importants sur de multiples dimensions : intégration de la dimension psychologique, attention portée au texte, dispositifs de travail et surtout introduction forte des notions de règle, de durée et de réécriture dans l'enseignement de l'écriture. »⁸⁹

Dans « Écrire à plusieurs mains », Jean Ricardou définit *l'atelier d'écriture* comme une « [...] situation de travail (des individus associés dans une collectivité à l'œuvre) en permettant une façon de **retranchement** (la relative autonomie des écrits) et une espèce de **fenêtre** (leur possible ouverture aux autres [...]) »⁹⁰ Il met ainsi en valeur la dimension à la fois individuelle et collective de *l'écriture* en général, et plus particulièrement, de *l'écriture en atelier*. Il s'agit d'abord de plonger dans son univers personnel avant de rejoindre celui des autres. Cette *relative autonomie* des textes pourrait, d'un côté, souligner l'appartenance du sujet qui écrit à une société dont l'héritage culturel transparait inévitablement dans ses écrits⁹¹ (la réaction de l'apprenant vis-à-vis de cet héritage peut être positive ou négative), mais pourrait aussi renvoyer au caractère inachevé des textes d'où l'importance de la réception. L'ouverture de son texte sur ceux des autres, ne fait que souligner davantage l'importance de la dimension artisanale de *l'écriture* laquelle est conçue à la fois comme point de départ et objectif final. Cette dimension artisanale est développée par Roland Barthes dans ses Essais critiques surtout lorsqu'il décrit le travail des *écrivains* :

«[...] l'écrivain est celui qui **travaille** sa parole (fût-il inspiré) et s'absorbe fonctionnellement dans ce travail. L'activité de l'écrivain comporte deux types de normes : des normes techniques (de composition, de genre, d'écriture) et des normes artisanales (de labeur, de patience, de correction, de perfection). Le paradoxe c'est que, le matériau devenant en quelque sorte sa propre fin, la littérature est au fond une activité tautologique, [...].»⁹²

⁸⁹ REUTER, Enseigner et apprendre à écrire, *op.cit.*, p. 38.

⁹⁰ *Art.cit.*, p. 115.

⁹¹ Il s'agit de la dimension intertextuelle des textes.

⁹² BARTHES, *op.cit.*, p. 148.

La définition que donne Barthes de l'*écrivain* résume, en effet, toute la philosophie des *ateliers d'écriture* surtout en ce qui concerne *le travail sur le texte* via la *réécriture* ainsi que le déroulement même de l'atelier. Cette mise en valeur de la notion de *travail* ainsi que du principe de la *solidarité* rejoignent les idées de Célestin Freinet sur le « *texte libre* »⁹³ et, notamment sur les démarches suivies pour qu'à la fin se forme le texte en question. Dans *Cinq études sur Célestin Freinet*, Alain Vergnion préfère parler d'une « *écriture libre* »⁹⁴ qui désigne plus le processus que son résultat. Quant aux étapes du déroulement de cette *écriture libre* ou de ce *texte libre*, elles sont les suivantes :

« *Le cheminement d'un texte libre se laisse retracer de la manière suivante :*
- *production individuelle*
- *présentation publique*
- *choix de texte (en vue d'une publication ou d'un envoi aux correspondants, etc.)*
- *travail collectif de correction*
- *impression du texte*
- *publication du texte* »⁹⁵

L'objectif d'une « *correction collective* » ou plutôt d'une lecture/ relecture collective, implique, comme dans le cas de *l'atelier*, la participation, de tous les apprenants. Ces derniers devront diversifier les stratégies de lecture afin de relever les éléments qui font l'originalité des textes et, en même temps, inciter l'enseignant à repenser ses propres stratégies d'enseignement:

« *Le travail est principe, en tant qu'il répond aux besoins d'activité de l'être humain, qu'il est créatif, collectif, « joie vitale » ; qu'il est la mise en œuvre des capacités d'intelligence de la personne. Le travail est valeur en tant qu'il est source et moteur du progrès, voire de l'émancipation et de la solidarité* »⁹⁶

Ayant constaté que la plupart des *ateliers* tournent autour du littéraire, Guibert Rozenn, entre autres spécialistes de la question, s'interroge sur la possibilité d'élargir le champ des références et de travailler d'autres types de textes non moins importants :

⁹³ BRULIARD, Luc et SCHLEMMINGER, Gerald, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 226.

⁹⁴ VERGNIoux, Alain, *Cinq études sur Célestin Freinet*, Presses Universitaires de Caen, 2005, p. 89.

⁹⁵ BRULIARD, Luc et SCHLEMMINGER, Gerald, *op.cit.*, p. 226.

⁹⁶ VERGNIoux, *op.cit.*, p. 40.

« Ils [les ateliers] sont le plus souvent réservés à l'écriture de textes littéraires dans le cadre d'activités scolaires ou de loisirs ; doivent-ils rester cantonnés à ces secteurs ? Peut-on reprendre le terme « ateliers d'écriture » pour désigner des formations aux écrits fonctionnels, ou s'agit-il d'un détournement ? »⁹⁷

Rozenn répond lui-même à la question et souligne, une fois de plus, l'idée d'une écriture qui s'apprend, cette fois-ci pour assurer une insertion professionnelle grâce à la maîtrise et au perfectionnement de compétences qui peuvent faire défaut chez les employés d'une entreprise ou tout autre lieu où les conditions de travail et les objectifs sont les mêmes. L'intérêt pour des ateliers de ce type s'inscrit dans la même finalité d'amélioration du rapport à l'écriture. Quant au public de ces ateliers, il sera formé d' « *adultes salariés, en promotion supérieure du travail et en formation continue. [...] d'adultes qui reprennent des études supérieures : techniciens en fin d'études diplômantes, sur le point de devenir ingénieurs, qui doivent rédiger des mémoires, ou encore travailleurs sociaux, qui préparent des mémoires de recherche-action, cadres qui dans leur métiers se retrouvent obligés d'écrire.* »⁹⁸

D'après Rozenn, les textes *fonctionnels*, surtout ceux qui exhibent une part de soi, ne peuvent être neutres, même en milieu professionnel. Pouvant trahir des traits de caractère, des tendances et des partis pris, ils reflètent une manière de penser et de travailler qui ne saurait être uniformisée :

« Contrairement à une opinion répandue, l'écriture de textes fonctionnels n'est pas une écriture à distance de soi, même dans le cas de textes péripprofessionnels, mais ceci est plus fort, plus net, plus évident dans l'écriture de présentation de son travail et encore plus dans l'écriture de présentation de soi. Si tant est qu'on puisse séparer l'une de l'autre et ne pas se sentir personnellement en jeu dans l'écriture de présentation de son travail. »⁹⁹

Ayant lui-même conçu des formations de ce genre, Rozenn préfère pourtant parler de « *textes fonctionnels* »¹⁰⁰ que d' « *écriture fonctionnelle* »¹⁰¹ :

⁹⁷ ROZENN, *op.cit.*, p. 11.

⁹⁸ ROZENN, *op.cit.*, p. 13.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 37.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰¹ *Ibid.*

*« Il ne faudrait donc pas parler d'écriture fonctionnelle ou non fonctionnelle mais seulement de **textes** fonctionnels ou non fonctionnels. Les textes fonctionnels sont ancrés dans des situations sociales marquées, situation quotidiennes, situations d'études, situations professionnelles, alors que les textes non fonctionnels qui relèvent des domaines de loisir ou de l'art sont moins évidemment situés. »¹⁰²*

L'écriture de *textes fonctionnels* est assurée par les *écrivains* que Barthes distingue des *écrivains*. Ces derniers se livrent à une écriture pensée dans sa finalité utilitaire, une écriture qui vise à communiquer des informations d'ordre professionnel dans un contexte où prévaut l'idée de modèles à suivre, c'est-à-dire de contraintes auxquelles le projet d'écriture devra obéir :

« Les écrivains, eux, sont des hommes « transitifs » ; ils posent une fin (témoigner, expliquer, enseigner) dont la parole n'est qu'un moyen ; pour eux, la parole supporte un faire, elle ne le constitue pas. Voilà donc le langage ramené à la nature d'un instrument de communication, d'un véhicule de la « pensée ». Même si l'écrivain apporte quelque attention à l'écriture, ce soin n'est jamais ontologique [...] »¹⁰³

S'entraîner à la production de textes fonctionnels est aussi une façon de lutter contre l'*exclusion*¹⁰⁴, idée sous-jacente à la création des *ateliers d'écriture*. L'*exclusion* résulte, dans ce contexte, d'une absence de savoirs et de savoir-faire directement liés à l'accomplissement des tâches quotidiennes, dans une entreprise, à titre d'exemple. Ainsi «[...] ceux qui professionnellement ou d'une façon plus large, institutionnellement, sont obligés d'écrire des textes fonctionnels rédigeront plus facilement et de façon plus adaptée. »¹⁰⁵. Rozenn précise, cependant que les formations allant dans ce sens sont quasiment inexistantes sauf peut-être sur le site d'*Aleph*¹⁰⁶ qui propose, entre autres, un

¹⁰² ROZENN, *op.cit.*, p. 26.

¹⁰³ BARTHES, *op.cit.*, p.151.

¹⁰⁴ L'*exclusion* est également soulignée par Thierry Maricourt lorsqu'il ajoute d'autres types de publics auxquels sont en « situation d'exclusion (exclusion sociale et/ou physique, comme en prison) », *op.cit.*, p. 12. La dimension thérapeutique des *ateliers* vient ainsi enrichir la gamme de leurs finalités. Notons la pertinence du substantif « *exclusion* » qui, à notre sens, serait commun à tous les types d'*ateliers*.

¹⁰⁵ ROZENN, *op.cit.*, p.11.

¹⁰⁶ <http://www.aleph-ecriture.fr> Aleph est « [...] membre du réseau européen des programmes d'écriture créative (EACWP) » Il « [...] est considéré par la presse comme l'atelier d'écriture n° 1 en France (Télérama, Le Nouvel Observateur, Paris-Match). De plus, une chaîne You tube vient de voir le jour... ». (<http://www.aleph-ecriture.fr>)

module consacré à « *l'écriture professionnelle* »¹⁰⁷ : (*traiter les réclamations des clients, rédiger courriers et e-mails, rédiger des projets, faire une note de synthèse, écrire un mémoire d'études, etc.*)¹⁰⁸ Notons au passage que l'animateur d'un *atelier d'écriture professionnelle* ne se comporterait pas de la même manière que celui d'un *atelier d'écriture littéraire* ou d'un atelier d'écriture utilisant les textes littéraires ou autres types de documents susceptibles d'engendrer des productions personnelles. Si les méthodes et outils de travail ne sont pas tout à fait les mêmes, le principe de l'organisation de l'atelier l'est bel et bien :

« Dans les deux cas, ateliers d'écriture de textes littéraires et ateliers d'écriture de textes fonctionnels, même si les motivations et les conditions institutionnelles- et en particulier les conditions d'inscription- diffèrent, les scripteurs apprennent collectivement et sous la direction d'un animateur, à produire un objet complexe : ils sont en phase d'apprentissage et/ ou de perfectionnement. »¹⁰⁹

La convergence des objectifs à laquelle s'ajoute la complexité de l'acte d'écrire, permet de rapprocher les *ateliers d'écriture*, tout court, des ateliers d'écriture de textes fonctionnels. Il s'agit d'apprendre à écrire avec les autres, d'apprendre à écrire plus facilement, d'apprendre à écouter en même temps que de réfléchir sur sa propre *écriture*. Nathalie Fremaux auteure de Concevoir et animer un atelier d'écriture à visée littéraire, n'omet pas, cependant, de citer les *ateliers d'écriture* de textes fonctionnels lorsqu'elle dresse la liste des types d'ateliers en fonction des objectifs à réaliser. Nous citons quelques-uns de ces types d'*ateliers* :

- « *Les ateliers en milieu scolaire* » qui « [...] sont intégrés à la mission plus générale de l'Education nationale, en parallèle d'un projet artistique (arts graphiques ou plastiques, théâtre) ou de « *classes patrimoine* »¹¹⁰.
- « *Les ateliers d'écriture en milieu social ou professionnel* »¹¹¹ qui « répondent à une demande émanant d'un organisme (associations à visée culturelle ou sociale, MJC, prisons, ...) ou d'une entreprise. »

¹⁰⁷ <http://www.aleph-ecriture.fr>

¹⁰⁸ <http://www.aleph-ecriture.fr> (sous la rubrique : *L'écriture professionnelle*).

¹⁰⁹ ROZENN, *op.cit.*, p. 11.

¹¹⁰ FREMAUX, Nathalie, Concevoir et animer un atelier d'écriture à visée littéraire, éd. Chronique sociale, 2009, p. 15.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 16.

- « *Les ateliers d'écriture associés à une démarche de développement personnel* »¹¹², « *Ces ateliers proposent à des personnes en quête de mieux-être un travail et une réflexion sur soi à travers l'acte d'écrire.* »¹¹³

Précisons que certains *ateliers* débouchent sur des productions qui ne sont pas essentiellement élaborées avec et à travers le groupe. En répondant à une même consigne, les participants à *l'atelier* produiraient, chacun, le texte qui lui ressemble sans qu'il y ait, peut-être, une mise en commun des textes et un élargissement du processus de réception. Thierry Maricourt relève différents types de textes résultant de *l'écriture en atelier* au même titre que des types d'*ateliers* alliant *écriture et art* :

*« Les ateliers d'écriture prennent aujourd'hui des formes multiples. De certains ne se dégagent aucune production collective : uniquement des textes épars, sans liens entre eux ; d'autres, des textes qui s'apparentent à des journaux intimes ; à de la poésie ; à des nouvelles policières ; il y a encore des ateliers qui allient expression écrite et expression orale et débouchent sur des mises en spectacle ; enfin, certains concilient expression écrite et art plastique et donnent alors lieu à des expositions... »*¹¹⁴

Quelque soit la finalité d'un *atelier d'écriture*, celui-ci ne peut réussir que s'il est dirigé par un animateur bien formé, conscient de la difficulté de la tâche et des multiples dimensions de l'acte d'écrire. Totalemment impliqués dans son travail, l'animateur et les participants ne feront alors qu'un, contrairement aux autres situations d'enseignement / apprentissage où une distance plus ou moins importante sépare les apprenants de l'enseignant :

*« Tous [les ateliers d'écriture], [...], dès lors qu'ils fonctionnent, constituent une manière d'osmose entre un intervenant (généralement un écrivain, mais pas uniquement) et un public. »*¹¹⁵

¹¹² FREMAUX, Nathalie, *op.cit.*, p. 16.

¹¹³ *Ibid.* Ces ateliers « [...] sont, le plus souvent animés par des soignants en milieu hospitalier, initiés par des associations d'aide aux personnes, un psychologue ou un coach » (*Ibid.*). Pour plus de détails sur les types d'*ateliers*, Cf. FREMAUX, pp. 15-17.

¹¹⁴ MARICOURT, *op.cit.*, p. 14.

¹¹⁵ *Ibid.*

Tout comme le groupe, l'animateur est en situation d'apprentissage grâce à l'échange d'idées et d'expériences que favorise l'atmosphère de l'atelier. Être conscient de l'importance de l'interaction en tant que moyen de construire, ensemble, des savoirs et des savoir-faire, permet de lever une des barrières psychologiques qui séparaient élèves et étudiants de leurs enseignants. Il n'est certes pas demandé d'être trop proche d'eux, mais d'être surtout un guide qui écoute, suggère et valorise le travail qu'ils ont accompli.

Ecouter les participants sans les interrompre à tout bout de champ est une qualité majeure chez l'animateur. « *le sens de l'écoute* »¹¹⁶, la patience et l'encouragement aideront progressivement les apprenants, au fil des séances, à acquérir plus de confiance en eux-mêmes et, par conséquent, à surmonter les obstacles qui gênaient la pratique d'écrire :

*« Le sens de l'écoute paraît absolument nécessaire pour celui ou celle qui veut faire ouvrir aux autres leurs espaces intérieurs, stimuler leur créativité et enclencher un processus de création littéraire »*¹¹⁷

Le rôle de « *médiateur* »¹¹⁸ exercé par l'animateur, l'observation de l'objectivité dans la formulation des critiques ainsi que l'effacement relatif pour accorder plus de liberté aux participants, ne signifient pas pour autant l'absence d'une évaluation qui pourrait changer le cours des séances à venir. Tout un travail reste alors à faire pour mesurer l'état d'avancement des participants, tant sur le plan collectif qu'individuel :

*«L'atelier d'écriture, ce n'est pas seulement le temps de l'action, celui de l'animation, c'est aussi celui de la préparation qui nécessite de savoir apprécier et déterminer la progression en s'appuyant sur un bilan, une analyse des séances précédentes, du travail qui y a été mené, des besoins mis à jour... Ce travail d'analyse doit être mené pour le groupe et pour chaque individu dans le groupe.»*¹¹⁹

L'analyse des séances précédentes ainsi que celle des résultats obtenus est une étape incontournable dans la réussite de l'expérience menée, sinon, il s'agira d'une simple

¹¹⁶ PIMET, et BONIFACE, *op.cit.*, p. 40.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 14.

¹¹⁸ *Ibid.* « L'animateur est le médiateur qui favorise la créativité des autres : ceci signifie qu'il doit être capable de se mettre « entre parenthèses, d'être l'écho, le révélateur, le point d'appui des participants. » (*Ibid.*).

¹¹⁹ *Ibid.*, p.15.

reproduction des modèles institutionnels déjà remis en question à cause de leur inefficacité. En faisant le bilan de son travail, l'animateur situe chacun des participants sur le plan des compétences scripturales. En d'autres termes, l'analyse de la progression individuelle permet de découvrir ce que Guibert Rozenn appelle l'« *identité rédactionnelle* »¹²⁰. Cette « *identité rédactionnelle* » est déterminée à travers l'observation du « *comportement rédactionnel* »¹²¹ de chaque apprenant. L'analyse de la progression en *écriture* est d'une grande importance puisqu'elle permettra à l'animateur d'essayer d'adapter au mieux ses stratégies de gestion du groupe, et peut-être aussi celles de ses propositions et consignes d'écriture à cette diversité d'identités. Rozenn énumère trois types¹²² de ces comportements :

« Au cours d'une recherche-action menée en 1995, j'ai relevé pour part trois styles distincts :

- *[brouillon mental] Je ne fais pas de brouillon, je réfléchis à ce que j'écris d'abord ;*
- *[linéaire] Je mets les idées en vrac, après je retravaille le style ;*
- *[par couches successives] Je préfère écrire pour retravailler après. »*¹²³

Dans le contexte de *l'écriture*, l'idée d'une « *identité rédactionnelle* » témoigne de la singularité de celui qui écrit par rapport aux autres, eux-mêmes dotés de cette singularité. Rozenn soulève, cependant le préjugé selon lequel les notions de « *vrai* » et de « *faux* », de « *conforme* » ou « *pas conforme* » continuent à exercer un grand ascendant sur certains apprenants. L'intervention de l'animateur s'avère alors indispensable pour expliquer que de telles notions ne sont pas du tout pertinents dans l'expérience de *l'écriture* :

*« Il est important d'insister sur cette notion d'identité rédactionnelle parce qu'elle est habituellement accompagnée de manifestations d'autodévalorisation : les façons de faire qui ne correspondent pas aux représentations dominantes du processus rédactionnel sont considérées comme fautives, même quand elles constituent des tours de main astucieux et efficaces pour pallier les inconvénients inhérents à chaque style de comportement rédactionnel. »*¹²⁴

¹²⁰ ROZENN, *op.cit.*, p. 99.

¹²¹ *Ibid.*, p. 67.

¹²² Aux trois « *comportements rédactionnels* », d'autres peuvent évidemment être ajoutés : tout dépend du rapport à *l'écriture*, du caractère du sujet scripteur et de son expérience avec la langue.

¹²³ ROZENN, *op.cit.*, p. 67.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 99.

Faire face à d'éventuels conflits entre les participants met en valeur, une fois de plus, la dimension psychologique de *l'atelier d'écriture* où il s'agit d'apprendre à respecter les différences. Ayant affaire à des individus qui, rappelons-le, n'ont pas tous le même niveau de langue, ne réagissent pas tous de la même manière vis-à-vis des différentes situations, ne sont pas tous de caractère facile, est un savoir-faire que l'animateur doit acquérir avant de se lancer dans l'expérience. Il faudrait aussi, autant que possible, limiter les digressions qui n'apportent rien et ramener les participants à la situation d'écrire, objet principal de *l'atelier* :

« Pour éviter des effets négatifs, l'animateur, entraîné à la gestion de groupe, veillera à recentrer l'objet des discussions: celles-ci, dans le cadre de l'atelier, portent sur l'écriture. Il lui faudra également prendre garde à ce que chacun- les vantards, les modestes, les critiqueurs, les pinailleurs, les démolisseurs, ...- aient une place, un temps d'expression, à ce que chaque remarque et chaque question posée ait droit de cité. »¹²⁵.

Si l'animateur ne participe pas à l'opération de *l'écriture*, il doit cependant attendre, en silence, que les participants terminent la rédaction des textes. Entre-temps, il ne doit pas vaquer à d'autres occupations pour ne pas se détacher de l'atmosphère créée par cette situation d'écriture collective, mais aussi pour que les participants sentent qu'il est totalement impliqué dans cette expérience et qu'il est toujours disponible pour fournir des réponses aux questions qu'ils pourraient lui poser :

« Matériellement, ne pas écrire signifie être présent pendant que les autres écrivent et être à leur disposition ; on ne peut donc guère en profiter pour faire ses comptes, un compte rendu ou poursuivre un livre passionnant. »¹²⁶

Pimet et Boniface insistent de même sur l'idée d'un animateur passionné pour qui la réussite de l'expérience doit être chose évidente et ce, en dépit de tous les obstacles qu'il risquerait de rencontrer. Cela dit, tout échec ne saurait être définitif : le passage à d'autres pistes ou à d'autres stratégies s'imposant dès lors que l'animateur le juge indispensable :

« [...] il vaut mieux « y croire », mais à quoi ? Croire que lire, écrire et échanger à ce propos, c'est intéressant. Croire que les

¹²⁵ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 16.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 56.

participants vont écrire. Croire qu'ils vont produire des textes qui vont intéresser le groupe et l'animateur. Croire que les participants vont progresser. Croire qu'ils vont se découvrir des talents insoupçonnés. »¹²⁷.

Le rôle de l'animateur consiste également à créer un climat d'entente entre les participants. Ainsi, toute critique lancée devra obéir à des critères d'objectivité et ne pas prendre la forme d'une attaque ou d'une moquerie. La réaction des apprenants face à un texte (qu'elle soit positive ou négative) doit s'accompagner d'exemples qui justifient leur attitude, ainsi que de solutions suggérées pour combler les lacunes qu'ils ont relevées :

« L'animateur reformule toute critique en « positif », et surtout en n'acceptant pas de critiques sans demander des suggestions d'amélioration. L'ensemble du groupe participe à cette phase de relecture-réécriture, et apprend ainsi à relire et à réécrire un texte. Au fil de la formation, le groupe devient de plus en plus actif et pertinent dans ces interventions. »¹²⁸

Dans ce même contexte, Rozenn précise que l'animateur devra se garder d'intervenir pour corriger d'éventuelles défaillances dans les textes qui seront lus devant le groupe. De plus, le caractère inachevé des textes empêche l'animateur de porter un jugement définitif sans attendre les interventions du groupe :

« En atelier, il n'est pas question de souligner ni de corriger les « fautes » [...] Il n'est même pas question de « corriger » les textes apportés par les participants puisqu'ils ne sont pas achevés et puisque plusieurs stratégies discursives différentes sont toujours possibles. »¹²⁹

A examiner de plus près le substantif « correction », nous constatons qu'il suppose déjà l'idée de l'erreur, éventuellement commise par l'apprenant et, de l'autre côté, la correction, c'est-à-dire, la forme « correcte » que seul l'enseignant connaît. Dans le

¹²⁷ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 15. Croire que nous y parviendrons est la clé de toute réussite. Cette « croyance » est une attitude que tout enseignant doit adopter, quel que soit son domaine de spécialité et quelle soit l'institution dont il fait partie. Les manifestations de cette attitude englobe des actes tels que : l'encouragement, la liberté accordée à l'expression de son opinion et même la valorisation de la contribution, si limitée puisse-elle être, de chaque apprenant, le lien sans cesse établi entre les différentes opinions, la capacité à trier au fur et à mesure les idées qui peuvent orienter la discussion vers d'autres questions non moins intéressantes.

¹²⁸ ROZENN, *op.cit.*, pp. 140, 141.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 156.

contexte qui nous occupe, les interventions de l'animateur sont d'une autre nature : Rozenn énumère ceux qui s'appuient sur la réception par l'animateur des textes produits :

« L'animateur limite donc ses interventions : il est avant tout lecteur des textes produits ; il peut questionner ce qui ne lui paraît pas clair ; il peut souligner les écarts par rapport au projet d'écriture tel qu'il a été défini, soit par le scripteur pour la première version soumise au groupe, soit par les sous-groupes qui réécrivent ; il peut souligner des habiletés, des tours de main pour rendre visible le processus d'écriture, le faire explicite, faire repérer les jeux sur les rituels sociolangagiers pour cerner le genre discursif visé, proposer des variantes pour aider à cerner le genre qui paraît le plus approprié ; [...]. Sans manuels, sans modèles, il ne peut être ni normatif, ni prescriptif. Ce qui suppose de résister à toutes les petites phrases comme « pour écrire il faut...- du côté des formateurs- et : « est-ce qu'on peut ... ? – du côté des formés »¹³⁰

A la maîtrise de savoir-faire qui permettent à l'animateur de mener à bien les séances de *l'atelier* et d'atteindre les objectifs préalablement fixés pourrait s'ajouter une bonne formation littéraire qui est toujours un atout lorsqu'il s'agit d'aborder des textes non-littéraires. Etant la somme d'expériences humaines vécues ou imaginées, la littérature est le lieu même d'une intertextualité qui renvoie à tous les types de textes. Ce trait fondamental ne manquera pas d'enrichir le contenu de *l'atelier* et de varier les références que les participants peuvent chercher pour donner plus de densité à ce qu'ils écrivent :

« Connaître suffisamment la littérature et ses grandes évolutions permet de renvoyer les participants à des lectures en rapport avec les questions qu'ils se posent ou que leurs textes posent. Connaître des auteurs variés constitue également une ressource pour la recherche de textes au moment de la construction de propositions d'écriture sans se référer de manière répétitive à quelques auteurs préférés qui ne sont pas forcément ceux de l'auditoire. »¹³¹

Les lectures recommandées peuvent aussi être celles d'articles de journaux, de revues, de livres sur des sujets précis, etc. L'animateur peut également renvoyer les participants à des documents audiovisuels (émissions, films) en rapport avec les questions abordées: *« [...] les références de l'atelier d'écriture ne visent pas l'académisme et le conformisme,*

¹³⁰ ROZENN, *op.cit.*, p. 157.

¹³¹ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, pp. 15, 16.

avec un choix d'auteurs au programme...»¹³² Le choix sera donc plus vaste devant l'animateur qui aura intérêt à diversifier les types de supports. Cette diversification ne doit pas être réservée aux *ateliers* : nous devons tous en tant qu'enseignants envisager de passer des films, des chansons, des émissions télévisées ou radiophoniques en rapport avec le contenu de nos cours pour redonner à ceux-ci plus de vie. Pimet et Boniface parlent ainsi de l'utilisation d'images, à titre d'exemple : « **les photos tirées en cartes postales de photographes célèbres, [...] présentant des personnages ou des situations de la vie réelle, croqués sur le vif, [...]** »¹³³ « **des reproductions de tableaux** », « **des publicités, extraites de journaux, images et slogans** »¹³⁴, d'« **objets** » qui entourent les apprenants, de « **la musique** »¹³⁵, etc. Varier les supports ou alors les mettre en rapport les uns avec les autres témoigne de la créativité d'un animateur totalement impliqué dans ce qu'il fait et soucieux de former ses apprenants à l'interprétation de différents codes.

Suite à l'étude des qualités requises chez un animateur d'atelier, il importe à présent de regarder, de plus près le déroulement de *l'atelier*. Le déroulement d'un *atelier d'écriture* n'obéit pas à des règles immuables puisque personne ne peut prévoir le tournant que prendront les séances ni la réaction des participants vis-à-vis des textes choisis. Toutefois, quelques règles de base doivent être respectées pour bien préparer son *atelier* : premièrement, l'animateur doit définir un « *enjeu* »¹³⁶, en d'autres termes, il devra d'abord, se poser la question suivante : « *[...] que va permettre cette proposition, sur le plan littéraire, sur le plan pédagogique, voire sur le plan de la communication ?* »¹³⁷. Passées ces interrogations, arrive le moment de la formulation d'une consigne « ouverte » ou « contraignante ». En rédigeant cette consigne l'animateur devra s'effacer, en quelque sorte, et ne penser qu'à l'effet qu'elle produira sur les participants :

*« La consigne d'écriture proprement dite : c'est ce que vous pouvez dire aux participants pour les faire écrire ; elle est rédigée en s'adressant à eux ; il vous reviendra de lui donner un nom ; nous l'avons nommée **consigne** par commodité et parce que ce terme est courant ; [...] »*¹³⁸.

¹³² PIMET et BONIFACE, *op.cit.*,16.

¹³³ *Ibid.*, p. 52.

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*, p. 53.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 64.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *Ibid.*

Pimet et Boniface énumèrent, par la suite, les autres étapes du déroulement de *l'atelier*, à savoir « *les conditions* »¹³⁹ « *la gestion du temps* »¹⁴⁰, « *les textes* »¹⁴¹ « *le commentaires des textes d'écrivains* »¹⁴², « *les difficultés particulières* »¹⁴³, « *les retours* »¹⁴⁴, « *des prolongements de lectures à conseiller* »¹⁴⁵, « *des variantes* » qui « [...] *sont parfois envisagées pour aménager la proposition.* »¹⁴⁶. Par « *conditions* », les auteures entendent le lieu où *l'atelier* sera tenu car certains ateliers peuvent dépasser les frontières d'une salle (une classe) pour se dérouler en « *plein air* »¹⁴⁷ « *dans un musée* »¹⁴⁸, « *après audition de cassettes [...]* »¹⁴⁹, bref, dans des endroits susceptibles d'inspirer les participants, de stimuler leur créativité et d'élargir leur champ de perception par l'introduction d'éléments nouveaux qu'ils n'auraient pas pu côtoyer dans une salle fermée.

Mais qu'en est-il de la dimension ludique des *ateliers* ? Lorsqu'elles abordent la question de l'animation d'un *atelier d'écriture*, Odile Pimet et Claire Boniface avancent que le contenu des *ateliers* ne peut se limiter à un ensemble de jeux de langage glanés dans des ouvrages spécialisés en la matière. Si les jeux constituent le volet récréatif de l'entraînement à *l'écriture*, ils ne peuvent être pratiqués durant tout le temps que durera *l'atelier*. L'animateur pourra y avoir recours au début ou bien dans le cadre d'une proposition d'écriture donnée, ou même seuls, comme une sorte de halte, pour divertir l'assistance avant de reprendre le travail :

*«Animer, c'est à la fois simple et complexe. Car l'on peut animer des séances en empruntant des jeux aux Surréalistes ou à l'OULIPO ou en faisant raconter leur vie. Ces activités passeront un temps, auprès d'un public peu informé, pour des ateliers d'écriture. Mais... si l'on veut monter des ateliers destinés à des publics spécifiques, construire des progressions adaptées, varier les types de propositions d'écriture, travailler les textes, bref, aller plus loin, c'est nettement plus compliqué.»*¹⁵⁰

¹³⁹ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 64.

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ Les « *retours* » font partie de *l'imprévu* et nécessitent donc une réaction rapide de la part des animateurs.

¹⁴⁵ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 64.

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 9.

De son côté, Thierry Maricourt s'interroge sur les limites de *l'écriture* et, par conséquent sur les moyens de l'exploitation des textes en *atelier*. Il constate que certains *ateliers* sont uniquement basés sur la notion du *jeu* telle que pratiqué par certains écrivains. La nature du contenu produit par les apprenants à la fois sur le plan thématique et formel sont donc orientés d'avance. En voici quelques exemples :

« *L'écriture, un jeu ? Il existe une conception des ateliers qui ne va mettre en pratique que des jeux : « cadavres exquis », [...], « à la manière de...[...] « je me souviens... (on imite Georges Perec qui se souvient de...), acrostiche, etc. »*¹⁵¹

Dans le cadre de « *Propositions ludiques, gammes d'écriture, exercices de style* »¹⁵², Pimet et Boniface expliquent que « *Le rôle de l'animateur consiste à chercher des « situations porteuses » de surprise, des contraintes déroutantes afin d'emmener les participants sur des pistes qui ne sont pas traditionnellement les leurs. »*¹⁵³ : telle est, à leur sens, la fonction des jeux qui peuvent surtout être proposés « *dans des démarrages d'atelier [...] »*¹⁵⁴, pour « *décriquer les participants »*¹⁵⁵. Les « *situations imprévues »*¹⁵⁶ dont parlent les deux auteures, dépendront dans une large mesure de la créativité de l'animateur qui cherche, lui aussi, à tester celle des apprenants. Citons à titre d'exemple : l'envoi d'une carte de vœux par un « *ogre* » à « *une mère de famille enceinte »*¹⁵⁷, la situation d'« *Un enfant [qui] écrit à l'inspecteur de son instituteur. »*¹⁵⁸, etc. Ces situations hors du commun permettent, selon nous, d'orienter l'attention des participants vers la réponse à cette proposition et à oublier, pour le moment, les problèmes liés à *l'écriture*....

D'autres activités ludiques mettent davantage en valeur la dimension psychologique en s'opposant à toute forme d'exclusion sociale ou professionnelle. Les participants seront appelés à forger des mots et expressions que personne, à l'exception d'eux-mêmes, ne pourrait décoder. Face à l'invasion de terminologies propres aux différents secteurs professionnels ainsi que l'invention de jargons réservés aux jeunes, les participants se livreront, à leur tour, à la création de leur propre jargon codé:

¹⁵¹ MARICOURT, Thierry, *op.cit.*, p. 43.

¹⁵² PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 66.

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 67.

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 68.

¹⁵⁸ *Ibid.*

« Jargonner, c'est tenir les autres à l'écart, avoir un certain code de langage dans un milieu identifié. Pourquoi ? Pour « faire savant » ? Pour épater la galerie ? Pour exclure les néophytes ?[...] Il est cependant parfois nécessaire de le pratiquer pour intégrer un groupe et se faire reconnaître. »¹⁵⁹

L'activité proposée consiste à « utiliser de façon fantaisiste un code de langage »¹⁶⁰, une sorte de défi lancé contre « [...] un hermétisme complet pour le non-initié et souvent ridicule. »¹⁶¹. L'apprenant s'approprié un langage jugé inaccessible pour le manier à sa façon, il est alors libre de créer des néologismes de toutes sortes. «[...] inventer des mots »¹⁶² est aussi une pratique qui vise à faire face à l'hégémonie de l'anglais qui s'impose, de plus en plus, dans tous les détails de notre vie quotidienne, personnelle et professionnelle :

« Les mots me manquent. Alors, j'en invente...Profession : terminologue. Le terminologue invente des mots, pour les administrations et les entreprises, dans le but d'éviter le recours à l'anglais. »¹⁶³

Guibert Rozenn refuse, pour sa part, de limiter *l'atelier* à un ensemble de jeux que les animateurs puiseraient dans des ouvrages spéciaux. Selon lui, ce rapport tissé par les uns entre *ateliers d'écriture* et jeux de langue porte gravement atteinte à la dimension artisanale de *l'écriture en atelier* :

« Les jeux d'écriture peuvent réconcilier avec l'écrit comme les jeux de logique peuvent réconcilier avec les mathématiques, mais en suite le travail reste à faire en formation pour obtenir un progrès et de nouvelles compétences. ».¹⁶⁴

La part du jeu devra, selon nous, occuper un espace dans les *ateliers* et ce, non seulement en tant qu'activité récréative ou gratuite pour les uns, mais aussi en tant qu'expérience où les apprenants peuvent découvrir les limites de la langue ainsi que leurs propres limites. Reuter les appelle « *Jeux poétiques et d'écriture* » et précise qu' « Ils consistent à faire écrire, individuellement ou collectivement, à partir de règles inventées

¹⁵⁹ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 91.

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² *Ibid.*, p. 79.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 81.

¹⁶⁴ ROZENN, *op.cit.*, p. 27.

ou issues de l'analyse de textes d'auteurs. »¹⁶⁵. Parmi les exemples qu'il cite, nous avons relevé « [...] les acrostiches (écriture d'un poème dont l'initiale de chaque vers constitue, lue verticalement, avec les autres, un prénom), les calligrammes, (poèmes dont la forme représente ce dont on parle), les lipogrammes (textes dont aucun mot ne comprend une lettre donnée), les mots-valises (issus de la réunion de plusieurs mots existants), [...] »¹⁶⁶

Pour leur part, Isabelle Gruca et Jean-Pierre Cuq reconnaissent l'importance de ces jeux dont l'objectif est de « [...] sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie des mots. »¹⁶⁷ Ils énumèrent, à leur tour, quelques types de ces jeux : « les jeux linguistiques », « les jeux de créativité », « les jeux culturels », « les jeux dérivés du théâtre »,...¹⁶⁸

Avant de passer en revue une gamme d'activités pouvant être travaillées en *atelier*, nous tenons à préciser que l'animateur n'est pas du tout obligé de suivre à la lettre ce que les ouvrages sur les *ateliers d'écriture* peuvent proposer. Il s'agit simplement de pistes et de suggestions qui peuvent soit être reproduites soit donner lieu à d'autres activités, encore plus créatives et plus adaptées aux besoins du groupe.

Nous examinerons à présent une des notions –clés qui entrent en jeu dans beaucoup d'activités d'écriture, à savoir la *contrainte*. Dans le cadre d'un *atelier*, une contrainte d'écriture ne s'oppose nullement à la liberté d'expression, bien au contraire, elle favorise la créativité et facilite, en quelque sorte, les décisions prises par le sujet scripteur en lui réduisant le nombre de choix à faire :

*« La contrainte, objectivée et motivée, favorise plus qu'elle ne bloque : elle sert à entrer dans l'écriture, elle permet de diriger la mémoire et l'imagination, elle facilite l'organisation des éléments dans un projet textuel. Elle constitue ainsi une aide à la planification et limite la surcharge cognitive. Elle autorise enfin des relectures et des évaluations plus précises dans la mesure où le texte est rapporté à ses contraintes initiales. »*¹⁶⁹

¹⁶⁵ REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op.cit.*, p. 32.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, *Cours de didactique du français langue étrangère ou seconde*, PUG (Presses universitaires de Grenoble), 2005, p. 456.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 457, 458.

¹⁶⁹ REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op.cit.*, p. 37. Il situe leur apparition dans les années « soixante-dix » (*Ibid.*, p. 32).

Les activités basées sur des contraintes d'écriture sont nombreuses, citons, à titre d'exemple, l'écriture à partir des *incipit*, activité déjà suggéré à travers le fameux « *Je me souviens* » de Georges Perec. En fait, Pimet et Boniface mettent en valeur la fonction des *incipit* dans le déclenchement du projet d'écriture : « *On voit qu'ils ouvrent un univers et qu'ils apportent avec eux un style* »¹⁷⁰ et précisent qu'« [...] *une fois la première phrase recopiée, la page n'est plus blanche* »¹⁷¹. Un obstacle de plus est ainsi surmonté, celui de la confrontation avec la page blanche tout en étant à court d'idées. L'idée de *contrainte* trouve aussi son application dans les concours de langue, notamment dans celui de *Dis-moi dix mots* où il s'agit de rédiger un texte devant contenir des mots préalablement choisis que ce soit dans le même ordre ou bien dans l'ordre que choisira le sujet scripteur¹⁷². Il s'agit d'un *logo-rallye*, c'est-à-dire d'un « [...] *concours de récits où doivent apparaître les mots dont on donne au départ une liste, aussi hétéroclite que possible* »¹⁷³ :

Dis-moi dix mots 2015 :

« *Dis-moi dix mots ... en langue(s) française(s) : la richesse des régionalismes francophones :*

*en France « chafouin » et « fada », au Québec « poudrerie » et « dépanneur », en Belgique « lumerotte » et « dracher », en Suisse « ristrette » et « vigousse », en Haïti « tap-tap » et au Congo « champagné »*¹⁷⁴.

Dix-moi dix mots 2014 :

- *ambiance / à tire-larigot / charivari / faribole / hurluberlu / ouf / timbré / tohu-bohu / zigzag / s'enlivrer*

« Dix-moi dix mots 2013

- *atelier / bouquet / cachet / coup de foudre / équipe / protéger / savoir-faire / unique / vis-à-vis / voilà »*

Un second exemple de *contrainte* est celui de *Twitter* qui impose à ses usagers un nombre maximum de caractères par *Tweet* (140). N'étant pas limité à la communication entre les internautes sur des sujets variés dont les questions politiques liées à l'actualité,

¹⁷⁰ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 135.

¹⁷¹ *Ibid.*

¹⁷² Pour une typologie des *contraintes*, consulter le site de l'*OULIPO* : <http://www.ouliipo.net>

¹⁷³ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 70.

¹⁷⁴ <http://www.dismoidixmots.culture.fr> et <http://www.caravanedesdixmots.com>. Le sens de chaque mot est expliqué sur le site.

Twitter est aujourd'hui devenu un espace *d'écriture* où la créativité littéraire et la liberté d'expression sur des sujets de son choix ont donné naissance à la « **Twittérature** » :

« [...] rien ne s'oppose à ce que Twitter devienne un véritable outil de production littéraire malgré la contrainte de 140 caractères qui l'enserme. En l'acceptant comme une nouvelle forme fixe, les twittérateurs déploient de nouvelles stratégies rhétoriques. Twitter cesse alors d'être un médium de réseautage social pour devenir un canal de diffusion de nano textes qui privilégient l'exploration formelle en interpellant aussi bien l'imaginaire que la réflexion, le jeu formel, la contrainte stylistique, le sursaut poétique ou l'émergence d'un mini récit... »¹⁷⁵

Cette nouvelle fonction de **Twitter** a favorisé la création d'institutions spécialisées en la matière telle que **L'Institut de twittérature comparée**¹⁷⁶ et d'événements tel que le festival international de twittérature de Québec¹⁷⁷. La philosophie de **Twitter** repose sur une condensation de la pensée tout en jouant sur le pouvoir suggestif de mots lourds de sens¹⁷⁸. La question de la réception est, une fois de plus, soulevée car il s'agit d'un type de récepteur capable de lire au-delà des mots pour tenter de recomposer, à sa manière, le message qui aurait occupé un espace plus important.

L'examen des activités conçues par Pimet et Boniface nous a permis de relever certaines constantes concernant, par exemple, la création de personnages dans le cadre d'un récit, personnages que les apprenants devraient situer dans « [...] *une histoire avec des données imposées ; établir des liens logiques pour favoriser l'impression de vraisemblance ou d'absurdité.* »¹⁷⁹. D'autres activités travaillent sur la description de personnages qui se rencontrent en utilisant un certain nombre d'attributs. Il s'agit aussi de « [...] *construire un personnage en lui définissant une personnalité correspondant à ses actes.* »¹⁸⁰, de broser le portrait d'un écrivain d'après des textes qui décrivent sa façon de manger¹⁸¹, etc. Ces propositions visent à développer la compétence de *sélection* d'éléments que les participants jugeront plus significatifs que d'autres. Outre la formation à la production de textes descriptifs, nous pensons que ce genre d'activités pourrait constituer

¹⁷⁵ <http://www.twittexte.com/ScriptorAdmin/scripto.asp?resultat=337598>

¹⁷⁶ www.twittexte.com

¹⁷⁷ <http://www.twittexte.com/ScriptorAdmin/scripto.asp?resultat=734326>

¹⁷⁸ On parle aujourd'hui de « *nanotextualité* » (<http://www.twittexte.com>), de « *littératures minimales* » et de « *micronouvelle* » (<http://www.twittonouvelles.blogs.sudouest.fr>)

¹⁷⁹ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 68.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 73.

¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 84, 85.

une sorte de défoulement où l'apprenant fera appel à sa mémoire pour y chercher des portraits de personnes qu'il connaît déjà et qui ne sont pas tous très agréables. Car où puiser ces portraits si ce n'est qu'à travers des données personnelles ? Ajoutons que les descriptions ne se limiteront pas à des personnages, elles s'étendront aussi sur des *objets* qui entourent les participants et qui, probablement n'avaient jamais attiré leur attention :

« [...] l'animateur choisit un objet banal et ordinaire, mais que l'on pourra charger d'un mystère : une tasse ébréchée, un chalet tirelire, un thermomètre souvenir de la plage de Carracou-les-Bains, etc. Il vaut mieux qu'il ne soit pas neuf, qu'il ait quelques petites traces d'usure, de mauvais traitements, qui permettent à l'imagination de s'exercer. Sinon, on choisit un objet présent dans l'environnement. »¹⁸²

La description de *personnages* ou d'*objets* selon une optique personnelle est aussi un moyen de parler de soi sans le dire ouvertement. Dans ce même contexte, le recours à des textes autobiographiques, biographiques ou même à d'autres types qui traitent de la mémoire, de souvenirs proches ou lointains, d'éléments qui ont contribué à forger la personnalité, s'avère d'une grande efficacité dans cette quête de soi :

« Ecrire sur la mémoire et l'identité donne aux participants la sensation de « se chercher », « se découvrir », dans, à travers l'écriture qui a pour fonction d'identifier et de mettre en mots certains aspects de la singularité des individus. L'écriture est au plus près du sujet. »¹⁸³

Si la découverte de soi est un des objectifs majeurs d'un *atelier d'écriture*, elle n'intéressera finalement que chaque sujet scripteur. Cela dit, certaines recommandations sont données par Pimet et Boniface pour éviter de centrer le texte sur le **Moi** de celui qui écrit et, par conséquent, de limiter le rôle du récepteur au détriment d'un émetteur dominant son texte :

« Celui qui écrit dans la veine autobiographique cherche à saisir une vérité qui lui échappe le concernant, à conjurer le sort ou à expliquer « le sens de sa vie », il est son centre d'intérêt, c'est une position narcissique. Il est auteur, narrateur et sujet de son écriture. On proposera dans l'atelier de dissocier ces rôles. L'atelier d'écriture pose la question du lecteur et celui-ci renvoie des réactions sur le texte. Puiser dans

¹⁸² PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p. 75.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 99.

l'expérience de sa vie pour écrire est inévitable et nécessaire ; travailler le texte qui en découle est du domaine de l'atelier d'écriture. »¹⁸⁴

La découverte de soi et des autres devient d'autant plus manifeste que la consigne d'écriture précise les éléments à développer ainsi que la forme à adopter par les participants : « *Lister, énumérer, sans souci de composition du texte ; affirmer des goûts, des choix, une identité, un part pris, [...] »¹⁸⁵. Des débuts de phrases servent alors à orienter l'écriture dans un sens déterminé. Ainsi, le « *J'aime.... J'aime pas... de Roland Barthes*¹⁸⁶ permet-il de développer la compétence de catégorisation d'éléments éventuellement éparpillés dans la mémoire du sujet scripteur. Etablir une liste peut également être suivi de l'écriture d'un texte où la notion de *contrainte* est, cette fois-ci, imposé par le sujet à lui-même: « *Faites une liste de dix à quinze mots ou expressions détestés pour des raisons variées. Ecrivez un texte les incluant [...] »¹⁸⁷. La fonction des listes dans le projet d'écriture est ainsi expliquée par Pimet et Boniface :**

« Le plaisir lié à la rédaction de ces listes vient du fait que l'on recherche à recenser les éléments sans hiérarchie ; les petites choses futiles se révèlent aussi précieuses que les autres pour la confection de la liste ; la liste constitue une affirmation de soi sans justification. »¹⁸⁸

L'animateur peut aussi travailler sur les « *proverbes et dictons* »¹⁸⁹, à travers des questions sur les proverbes qui ont marqué chacun des participants : « *Quels dictionnaires, quels proverbes, quelles phrases éducatives vous-a-t-on distillés souvent dans votre enfance ? Quelles sensations provoquaient-ils ? Comment vous sentiez-vous en présence de ces phrases ? [...] Certains vous ont construit ; que leur devez-vous ? »¹⁹⁰. Cette activité met en valeur l'influence de l'héritage culturel à la fois national et universel, elle constitue, de même, un moyen de lier le passé au présent et d'apprendre que partout dans le monde, les gens partagent les mêmes expériences et connaissent les mêmes problèmes. L'universalité de ces formules brèves qui ont traversé toutes les frontières n'est ainsi qu'un témoignage*

¹⁸⁴ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, pp. 100, 101.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 124.

¹⁸⁶ Roland Barthes par Roland Barthes, *Le Seuil, Collection « écrivains de toujours », 1995.*

¹⁸⁷ PIMET et BONIFACE, *op.cit.*, p.147.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 124.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 128

¹⁹⁰ *Ibid.*

de plus sur la nécessité de s'ouvrir davantage sur l'Autre: objectif principal de l'apprentissage de toute langue étrangère.

Pimet propose aussi « [...] une écriture à trois mains : le premier commence, le second fait la deuxième partie, le troisième conclut »¹⁹¹ et encore, l'insertion obligatoire de phrases données à l'avance¹⁹² ainsi qu'une « écriture à plusieurs voix »¹⁹³ où le sujet scripteur rédigera trois versions d'un même texte, selon des points de vue différents.

D'autres propositions portent sur l'imagination d'un lieu (éventuellement rêvé par le scripteur) en le peuplant d'habitants¹⁹⁴. Une référence est indiquée par Pimet et Boniface, à savoir le « *Dictionnaire des lieux imaginaires qui recense des lieux imaginaires de la littérature [...]* »¹⁹⁵. La consigne est ainsi formulée :

« Vous allez inventer un pays et des habitants [...] à partir de caractéristiques précises : caractéristiques géographiques et situation de ce lieu : galaxie, climat, relief, richesses naturelles ;

- usages sociaux : coutumes, usages, rapport entre les sexes, [...]
- idéologie et valeurs : religions, croyances, philosophie, [...]
- caractéristiques politiques : gouvernement, organisation administrative, [...]
- langue : langage et communication, modes de raisonnement ; [...]

L'alliance entre *réalité* et *fiction* constitue également une piste de travail où des textes tels qu'« *guide touristique* »¹⁹⁷ serviront de référence pour « *apporter au lecteur des informations de type réaliste par l'écriture pour créer un univers à la manière d'un roman naturaliste.* »¹⁹⁸ Cette situation d'écriture est particulièrement intéressante car elle vise à sensibiliser les apprenants à la notion d'*intertextualité*, déjà évoquée et à leur montrer que très souvent une collecte d'informations bien précises précède le processus d'écriture.

L'entraînement à *l'écriture* peut aussi se faire à travers le choix d'un auteur, le repérage de traits qui distinguent son *écriture* et la tentative de les reproduire : un premier pas vers

¹⁹¹ PIMET et BONIFACE, *op.cit.* p.138.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Ibid.*, p. 150.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 157.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 158.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 157.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 151.

¹⁹⁸ *Ibid.*

une écriture autonome. Ce genre d'exercices sera d'autant plus efficace qu'à chaque séance, le modèle proposé n'est pas le même. Ainsi se constituera une expérience scripturale où s'entremêleront des techniques stylistiques, une vision du monde et un rapport à la langue chaque fois différents :

« [...] on cherchera à repérer des éléments liés à la singularité de l'écriture d'un écrivain pour les expérimenter, les essayer, les éprouver...[...] Cela s'apparenterait un peu à ce qui peut se passer dans les ateliers des peintres où l'on considère comme formateur de « copier » des tableaux, de s'inspirer de la technique et du savoir d'illustres prédécesseurs pour mieux trouver sa « patte. »¹⁹⁹

Nous tenons cependant à souligner que le choix des textes à travailler ne doit pas se limiter au domaine littéraire et que l'utilisation de plusieurs supports enrichit davantage l'expérience de *l'écriture en atelier*. C'est dans cette optique que nous reproduisons le tableau de Pimet et Boniface²⁰⁰ :

DOMAINES	La proposition prend appui sur...	Le participant met en œuvre pour écrire	Effets sur la personne dans l'atelier	Genre d'écrits prévisibles
Propositions ludiques, gammes et jeux d'écriture	défi goût du jeu contrainte rapport aux mots et au langage	fantaisie imagination adresse rigueur goût du défi	déblocage amusement agacement (en cas de rejet)	écrits courts construction de mots ou de textes mettant en valeur le savoir-faire
Mémoire, identité, autobiographie	souvenir sensation expérience personnelle	sensibilité émotion introspection rapport subjectif au monde	affirmation de soi singularité différenciation des autres membres du groupe	écrits plus ou moins autobiographiques fragments
Création de fiction	réalité ou absurdité Pour stimuler l'imagination	invention liberté de style, de mots	recherche d'un univers, d'un ton décentration	genres variés
Propositions stylistiques à partir d'un écrivain	analyse de certains traits caractéristiques de l'écriture	observation appropriation transformation	affinement du travail de style	en rapport avec certains aspects des textes des écrivains
Réécriture Ecriture longue	souhait de réussir un texte plus achevé ou plus long	relecture annotations travail sur le détail et l'ensemble	exigence plus grande vigilance	Textes plus construits et plus élaborés

¹⁹⁹ PIMET et BINIFACE, *op.cit.*, p.169. Pour une plus large gamme d'activités, Cf. Pimet et Boniface, pp. 66-228 et *44 petits ateliers d'écriture*, document téléchargeable à partir du lien suivant : <http://www.ac-nice.fr/ienash/file/44-petits-ateliers-d-ecriture.pdf>

²⁰⁰ PIMET et BINIFACE, *op.cit.*, p. 65.

Ce tableau constitue, selon nous, une synthèse des différentes activités, outils et savoir-faire mobilisés par les apprenants en vue de réaliser des objectifs précis à travers différents types de textes littéraires ou non-littéraires²⁰¹. De plus, la rubrique *Effets sur la personne dans l'atelier* confirme de plus belle l'importance de la dimension psychologique des ateliers d'écriture où les notions de « débloccage », d'« amusement » et d'« affirmation de soi » résument, entre autres, les différentes fonctions d'un atelier d'écriture.

L'expérience des ateliers d'écriture a ainsi permis une remise en question de tout un ensemble de rites scolaires et universitaires où l'intérêt accordé à l'écriture n'est pas à la mesure de son importance. Dépasser les frontières de la classe s'est donc avéré incontournable pour que se développe un rapport à l'écriture fait d'aisance, de plaisir et de progrès. Etant à la base de l'idée même d'un atelier, la dimension collective de l'écriture a été maintes fois soulignée pour démontrer que l'acte d'écrire se nourrit à des sources multiples. Nous avons également mis l'accent sur l'importance des deux dimensions psychologique et sociale de l'écriture et avons recensé quelques idées reçues sur l'écriture au même titre que des lacunes dans les deux systèmes scolaire et universitaire. A travers l'examen des différentes définitions de l'écriture, nous avons voulu prouver que l'écriture est plus complexe qu'elle n'y paraît et qu'elle est la somme de savoirs et de savoir-faire qui relèvent de disciplines variées. Nous tenons à préciser, une fois de plus que les activités recueillies dans des ouvrages spécialisés ne forment qu'un échantillon de possibilités que l'animateur pourra modifier comme il l'entend suivant les objectifs qu'il cherche à réaliser par le biais de son atelier. Cette étude s'inscrit finalement dans l'optique d'un *vouloir changer* pour adapter sa méthode et ses stratégies d'enseignement aux besoins d'une société, sans cesse, en mutation.

²⁰¹ La sélection des textes se fera en fonction des objectifs fixés.

Bibliographie :

- BARIL, Denis, Techniques de l'expression écrite et orale, Paris, éditions Dalloz, 2008.
- BARRÉ de -Miniac, Christine, « L'écriture : repères bibliographiques » in perspectives documentaires en éducation, no. 20, 1990.
- -----, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche » in Revue française de pédagogie no. 113, octobre-novembre-décembre, 1995.
- BARTHES, Roland, Essais critiques, Seuil, Collection « Points ». 1964.
- -----, Roland Barthes par Roland Barthes, *Le Seuil*, Collection « écrivains de toujours », 1995.
- Critique génétique et didactique de la réécriture. Travailler avec les brouillons d'écrivains, Bernard Lacoste, 2003 et CRDP Midi-Pyrénées, 2003.
- BRULIARD, Luc et SCHLEMMINGER, Gerald, Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt, Paris, L'Harmattan, 1996.
- De l'évaluation à la réécriture, Groupe EVA, préface d'Hélène Romian, Hachette Livre, 1996.
- FREMAUX, Nathalie, Concevoir et animer un atelier d'écriture à visée littéraire, éd. Chronique sociale, 2009.
- GRUCA et CUQ, Cours de didactique du français langue étrangère ou seconde, PUG (Presses universitaires de Grenoble), 2005.
- GUIBERT, Rozenn, Former des écrivains, Presses Universitaires du Septentrion, 2003.
- HALTÉ, Jean-François, « Savoir écrire-savoir-faire » in Pratiques, no. 61, mars, 1989.
- -----, « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle » in Repères no. 26-27 / 2002-2003.
- LECLAIRE-HALTÉ, Anne, « Jean-François Halté : un parcours au service de la didactique du français » in Pratiques, no. 137/138, juin 2008.
- MARICOURT, Thierry, ateliers d'écriture : un outil, une arme, Licorne, Diffusion L'Harmattan, 2003.

- MASSERON, Caroline, « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? » in Pratiques no. 137 / 138, juin 2008.
- PIMET, Odile et BONIFACE, Claire, Atelier d'écriture: mode d'emploi, ESF éditeur, Collection «Didactique du français», 1999.
- Queneau, Raymond, Exercices de style,
- REUTER, Yves, Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris, ESF, 1969.
- RICARDOU, Jean, « Écrire à plusieurs mains » in Pratiques, no. 61, mars 1989.
- VERGNIoux, Alain, Cinq études sur Célestin Freinet, Presses Universitaires de Caen, 2005.

Sitographie sélective:

Les sites listés ci-dessous n'ont pas tous été utilisés pour l'élaboration de notre étude. Nous voudrions seulement les partager avec les chercheurs qui travaillent dans le même domaine et, plus largement avec des lecteurs qui, sans exercer le métier d'enseignant ou d'animateur d'ateliers, se sentent concernés par la question de l'écriture :

- 44 petits ateliers d'écriture <http://www.ac-nice.fr/ienash/file/44-petits-ateliers-d-ecriture.pdf>
- Une liste de contraintes sur le site de l'Oulipo <http://oulipo.net/fr/contraintes>
- L'atelier d'écriture, qu'est-ce que c'est ?
<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=8102&Org=QUTH&NivChemin=L3>
- L'atelier d'écriture à l'école
http://www.gfen.asso.fr/fr/ateliers_d_ecriture_en_milieu_scolaire
- Explication d'un atelier d'écriture :
Lire pour écrire Claudette Oriol-Boyer
http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf_Lire_pour_ecrire_Oriol-Boyer_reduit.pdf
- Les écritures d'invention par Claudette Oriol-Boyer
http://www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conference_de_Claudette_Oriol.pdf
- Beaucoup d'informations sur les ateliers d'écriture sur le site Pearltree, l'inscription est gratuite http://www.pearltrees.com/#/N-u=1_602441&N-fa=4836703&N-s=1_6442677&N-f=1_6442677&N-p=59937808
- Groupe belge d'éducation nouvelle <http://www.gben.be/spip.php?article99>
- Groupe français d'éducation nouvelle <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>
- La Revue *Filigranes* : www.ecriture-partagee.com
- http://www.ecriture-partagee.com/02_Cursives/71_curs_ducom.htm.
- www.elisabethbing.fr
- <http://www.aleph-ecriture.fr>
- <http://www.dismoidixmots.culture.fr> et <http://www.caravanedesdixmots.com>
- <http://www.twittexte.com>
- <http://www.twittexte.com/ScriptorAdmin/scripto.asp?resultat=337598>
- <http://www.twittonouvelles.blogs.sudouest.fr>
- Le nouveau magasin d'écriture: www.zulma.fr
- Petit annuaire des ateliers d'écriture sur www.l'internaute.com

- CICLOP : Ateliers d'écriture du centre interculturel de communication, langues et orientation pédagogique : <http://ciclop.free.fr>
- www.lepointdufle.net (Activités → Expression écrite → Ateliers d'écriture)
- <http://www.textes.net/>
- <http://www.ecriturefactory.com/> (Atelier d'écriture créative en ligne)
- <http://www.ateliersdelanrf.fr> (Formation à l'écriture littéraire)
- <http://www.atelier-bing.fr> (Ateliers d'écriture d'Emmanuel Bing)
- **Liens utiles sur la page :** www.journal-essentiel.be/?L-atelier-d-ecriture

