



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص

Université Yahia FERES Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

Apports et limites de l'écriture littéraire en classe de langue à l'Université

Djamel KADIK

Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes

(Université de Médéa- Algérie)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

N°9 janvier-juin 2016 pages 45-77

Référence : Djamel KADIK, « Apports et limites de l'écriture littéraire en classe de langue à l'Université », *Didactiques « littérature et enseignement/ apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions historiques et des représentations méthodologiques*» N° 9 janvier-juin 2016, <http://www.univ-medea.dz/ldlt/enligne.html>, pp. 45-77

Apports et limites de l'écriture littéraire en classe de langue à l'Université

Djamel KADIK

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(Université de Médéa- Algérie)

Résumé

L'école demeure le premier contexte dans lequel l'apprenant de langue est confronté à la littérature. Cette dernière est souvent considérée comme écrite, l'école joue donc un rôle primordial dans son appropriation scripturale et lectorale par l'apprenant.

De ce fait, la littérature nécessite un apprentissage (guidé) de l'écriture. L'apprenant s'approprie d'abord et souvent la littérature à l'école et par l'école.

L'écriture littéraire est un phénomène social et un habitus individuel. Elle possède un lieu et un temps de déploiement labile qui manifestent un projet d'écriture avec ses rites génétiques et historiques, ses lieux de déploiement selon les grés des auteurs : chambre fermée ou plage, le soir ou le matin, une certaine intimité et un retirement qui rendent l'écriture d'abord un processus intime, osons-nous dire, pour devenir ensuite une réelle publication ou diffusion.

En revanche, l'écriture en classe se fait pour un public déterminé constitué de pairs et de l'enseignant et le brouillon s'élabore en classe parfois d'une manière collective, l'écriture et sa réception ne dépassent que rarement le public classe et le correcteur semble être tiraillé entre la correction linguistique et la surprise littéraire d'une écriture qui pourrait attester la créativité des apprenants. De surcroît, la classe, du moins à notre époque, n'a pas pour objectif de former des écrivains, si cela semble se réaliser, il est fait d'une manière incidente. La littérature vit en marge, une paratopie disait Maingueneau, elle n'est que rarement un métier localisable et l'école ne peut amener ses apprenants à un métier incertain.

Mais nous considérons, et nous ne sommes pas les seuls, qu'écrire littérairement est possible en classe de langue à l'université, en dépit de toutes les contraintes signalées ci-dessus à grands traits. Ecrire en classe c'est simuler une pratique extrascolaire, la langue devient ainsi objet de travail pour l'apprenant comme elle l'était pour le poète. Cette confrontation permet de découvrir la langue dans ses ramifications, le texte littéraire intègre tous les éléments des autres discours en plus du système linguistique. L'expérimentation de l'écriture littéraire permet à l'apprenant de forger sa langue dans un labeur et une découverte littéraires. Ce travail artiste ou artisan permet de réaliser deux objectifs au moins: une familiarisation presque authentique avec l'expérience de l'écriture littéraire et un exercice de langue par un texte à réaliser.

Pour appuyer notre thèse sur la pertinence de l'introduction de l'écriture littéraire en classe malgré ses limites, nous nous basons sur des expériences littéraires que nous avons menées avec nos apprenants dans nos recherches doctorales et postdoctorales.

ملخص

يتناول هذا المقال مدى إسهام الكتابة الأدبية في إرساء كفاءات أدبية ولغوية و ثقافية لدى المتعلم في قسم اللغة الفرنسية.

لقد أعتد الدرس الأدبي كثيرا على فعاليات التعليق سواء كان هذا التعليق مقالة أو تحليلا أو تلخيصا دون اعتبار أن الأدب هو أيضا نشاط كتابي يمكن أن يؤدي في القسم على شكل مشاريع طلابية تحت إشراف الأستاذ.

بعد استعراض للمعوقات و الإمكانيات التي يتيحها النص الأدبي و خصوصا بكتابته من لدن الطلاب ، كالفرق الجوهرية بين الكتابة في مجالات ظهورها عند الكاتب و عند نقلها للمجال التعليمي اجتزاء و استعمالا لغايات لغوية بمنأى عن أدبية النص، و كذلك من جهة أخرى لقدرة الكتابة الأدبية على أظهار مكامن المخزون اللغوي تركيبيا و مفردات و أنماطا نصية... يجعل الطالب عند الكتابة الأدبية في مختبر لغوي يسهل عليه بعد ذلك ليس فقط فهم جمالية النص بل كذلك مجابهة اللغة كاستعمال و نسق و مسودة... الخ من أجل إنجاز نص يكون مصطبعا بالأدبية و إن لم يضاه الكتابة الاحترافية للأديب، على أنه يجب ألا نقلل من قدرة الطالب الإبداعية.

يعرض هذا المقال كذلك كيفية ممارسة الكتابة الأدبية في القسم عن طريق مشروعات تساهم فيها مجموعة من الطلبة و يقوم الأستاذ بتوجيه و الرد على أسئلة الطلاب حينما يواجهون مشاكل في محاولاتهم لكتابة أدبي.

Abstract

The school remains the first context in which the language learner is confronted with literature. The latter is often regarded as written, so the school plays a primordial role in its appropriation by the learner.

Thus, literature first requires a (guided) learning of writing. The learner first and often appropriates literature at school and through school.

Literary writing is a social phenomenon and an individual habitus. It possesses a place and a time of labile deployment which manifest a project of writing with its genetic and historical rites, its places of deployment according to the authors' wishes: closed room or beach, in the evening or in the morning, a certain intimacy and a Which first make writing an intimate process, dare we say, and then become a real publication or diffusion.

On the other hand, classroom writing is done for a specific audience made up of peers and the teacher and the draft is worked out in class sometimes in a collective way, writing and its reception rarely exceed the public class And the corrector seems to be torn between the linguistic correction and the literary surprise of a writing that could attest to the creativity of the learners. Moreover, the class, at least in our time, does not aim to produce writers, if this seems to be realized, it is made in an incidental way. Literature lives on the margins, a paratopia says Maingueneau, it is rarely a localizable trade and the school can not bring its learners to an uncertain profession.

But we consider, and we are not the only ones, that writing literally is possible in language classes at university, despite all the constraints outlined above in broad outline. To write in class is to simulate an out-of-school practice, the language becomes an object of work for the learner as it was for the poet. This confrontation makes it possible to discover the language in its ramifications; the literary text integrates all

the elements of the other discourses in addition to the linguistic system. The experimentation of literary writing allows the learner to forge his language in a literary work and discovery. This artistic or artistic work makes it possible to achieve at least two objectives: an almost authentic familiarization with the experience of literary writing and an exercise of language by a text to be realized.

To support our thesis on the relevance of the introduction of literary writing in class despite its limitations, we rely on the literary experiences we have had with our learners in our doctoral and postdoctoral research and in our teaching practices.

Introduction

Au premier abord, la littérature est un « objet scriptural », un écrit. Comme telle, elle est écriture et lecture ; elle est donc un processus génétique et communicationnel.

Mais nuancions c'est une définition qui met entre parenthèses, toute une histoire de la « littérature » comme oralité : aèdes, rhapsodes, griots, « gouals »...etc., où l'expression et la compréhension « littéraires » étaient d'abord des performances orales ; ou vestiges de cette oralité, celles d'une mère (ou d'une grand-mère) qui raconte même aujourd'hui des histoires à son enfant (ou son petit enfant). De surcroit, la littérature est toujours habitée par l'oral dans le texte écrit : oralisation et traces de l'oral dans le creux du texte écrit, images acoustiques qui font signes au lecteur...

En dépit de cette nuance, la littérature demeure jusqu'à notre époque fidèle à l'étymologie du mot « littérature », des lettres qui s'enchaînent sous le regard du lecteur avec des entailles, des reliefs dans l'occupation de l'aire scripturale...

D'un point de vue génétique, elle est un processus scriptural : un avant-texte qui se construit pour se

transformer en un texte manuscrit puis en un texte imprimé ou numérisé, diffusé et reçu par un acte de lecture.

Au sens sociologique, elle est un champ (Bourdieu) ou une institution (Dubois) regroupant plusieurs acteurs : auteur, éditeur, critiques, lecteurs, par le truchement du texte. Ce champ dote ou non cet écrit de légitimité. L'écrit littéraire se scinde alors en Grande Littérature et paralittérature sans qu'il y ait de barrières étanches entre ces deux sphères.

L'écrit littéraire achevé peut générer d'autres lectures/écritures non seulement littéraires, mais aussi non littéraires comme les écritures journalistiques, critiques, scolaires qui gravitent autour de lui comme péritextes, épitextes et altérations¹ ... C'est que le discours littéraire est un discours *constituant* (notamment la sphère de « la Grande Littérature »), selon Maingueneau, il vit en exhibant sa singularité, discours qui se pérennise grâce à la vitalité des commentaires (souvent écrits) qu'il suscite et grâce aussi à ces variations intergénériques qui prennent sa source de ses thèmes et de sa texture.

Par ailleurs, fallait-il le signaler, l'écrit littéraire peut s'essaimer dans d'autres pratiques scripturales non littéraires, journalistiques, publicitaires, par exemple. Ces dernières peuvent fortement le solliciter. Comme si l'écrit littéraire ne relève pas uniquement du métier d'écrivain et qu'on peut le croiser dans d'autres écritures dites parfois fonctionnelles.

Mais curieusement, l'écrit littéraire est d'abord une expérience scolaire. Pour que cet objet se concrétise sémiotiquement (le mot concrétiser est au sens de l'Ecole de Prague) il nécessite une compétence

¹ Au sens de J. Peytard.

lectorale que l'apprenant s'approprie par un apprentissage (guidé) de l'écrit. Ce dernier est un code second par rapport à l'appropriation de la langue (sans être secondaire) qui s'apprend plutôt qu'il ne s'acquiert, contrairement à l'oral qui peut être acquis en dehors de la classe, notamment en langue maternelle sans besoin de scolarisation. De ce fait, la littérature est toujours et d'abord un objet enseigné à l'École, un écrit reçu en classe et pas seulement par des apprenants de langue étrangère, voir l'exemple d'Albert Camus ébahi par son enseignant de littérature dans son roman « Le Premier Homme » ou celui de Flaubert apprenant d'abord à écrire en classe. La littérature, telle que nous l'entendons aujourd'hui, est donc un objet qui s'origine, pour l'apprenant en train d'être acculturé à l'écrit, dans l'École, du moins à notre époque dominée par la littéracie. Situation paradoxale, alors qu'en didactique on accuse souvent cette institution de dénaturer l'appropriation « authentique » du texte littéraire.

Mais être confronté en classe à la littérature (avec joie ou déception) ce n'est pas toujours l'écrire.

Ecrire « littérairement » en classe est une activité que nous constatons dans des phases pré-universitaires d'enseignement, mais bien entendu le mot *littéraire* n'est pas utilisé pour la nommer. A l'université, la présence de l'écriture littéraire n'est pas évidente, nous supposons que cela est une manière de brider l'affect et de motiver l'intellect pour donner à l'université cette mission de former des personnes raisonnantes et raisonnables. Les genres universitaires, comme l'exposé, la dissertation, la thèse le prouvent. Argumenter, expliquer, sont considérés plus utiles pour l'homme (et pour la femme) de demain que ceux de raconter des histoires ou d'explorer les virtualités de la langue.

Malgré certaines intentions louables, écrire littérairement en classe de français à l'université n'a pas

donc acquis toute la légitimité requise. Cet acte graphique et textuel occupe actuellement la marge des activités scripturales.

Partant d'une conception favorable à l'introduction de l'écriture littéraire en classe de langue à l'Université, nous allons dans ce qui suit plaider pour une réelle introduction de cette écriture, mais cela ne nous empêche pas de montrer les limites d'une telle introduction dans le parcours de l'apprenant, notamment en français langue étrangère à l'Université. Nous explicitons une interrogation qui a toujours été la nôtre dans notre parcours de recherche qui relie littérature et enseignement/apprentissage: « L'écriture littéraire pourrait-elle être didactisée en classe de français à l'université ? ». Pour répondre à cette question ou déjà ayant répondu à cette question par des contre-hypothèses et des hypothèses comme :

- La didactisation de la littérature achoppe sur des obstacles parmi eux:
 - les représentations sociales ne jouent pas toujours en faveur de cette didactisation : l'apprenant ne peut prétendre à égaler l'écrivain ;
 - la forme scolaire dessaisit l'écriture littéraire de plusieurs de ses paramètres initiaux authentiques : lecture, écriture, public... ;
 - certaines représentations didactiques considèrent l'écriture littéraire comme un vivier de registre soutenu, ce qui peut être une entrave pour l'apprentissage de la langue comme communication, notamment en Fle ;
 - l'évaluation des écrits « littéraires » des apprenants n'est pas aisée : évaluer quoi ? le système ? la textualité ? ...ou « le don »?
 - il n'existe pas de *sortie* professionnelle à ce type d'activités, notamment dans les contextes de langue étrangère privilégiée et maternelle.

- Ces limites et obstacles signalés, en revanche cette didactisation a aussi des apports :
 - l'écriture littéraire en classe familiarise les apprenants avec un processus essentiel de la communication littéraire authentique ;
 - elle les familiarise aussi avec des pratiques scripturales valorisées dans la langue cible, elle pourra être considérée comme une entrée parmi d'autres à la culture de la langue-cible par l'acte d'écrire et non pas uniquement par l'acte de lire ;
 - elle permet de développer des pratiques plus authentiques de l'écriture en classe ;
 - elle permet aussi à l'apprenti-scripteur d'être en confrontation avec la langue et l'élaboration textuelle : le système, la textualité et le processus scriptural.

Mais les hypothèses qui confirment notre conception favorable à la didactisation de l'écriture littéraire ont besoin d'être étayées par le *comment* de cette didactisation. A la fin de cet article, nous rendrons compte de la démarche que nous avons adoptée pour introduire l'écriture littéraire comme activités en classe de français à l'université. Avant ce compte rendu, nous allons étayer, dans la limite de cet article, les obstacles et les apports de la didactisation de l'écriture littéraire.

Mise au point théorique

Dans le développement qui suit, nous utilisons beaucoup le terme de « didactisation ». De ce fait, cette notion est importante dans l'abordage de notre sujet. Absent du dictionnaire général, le terme de didactisation est ainsi défini dans le dictionnaire spécialisé dirigé par J.-P. Cuq :

La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse

prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile à enseigner. (J.-P. Cuq, Dir.p. 71)

Cependant, notre conception part d'abord de la didactisation d'une pratique qui construit un texte non d'un texte achevé. Une légère entorse donc à une notion non encore courante dans la recherche didactique mais souvent abusivement utilisée.

Rapport à l'écriture littéraire en classe

La littérature est un corpus de textes valorisé. A l'Université, on conçoit la littérature plutôt comme écrit-produit à lire qu'acte d'écriture. Elle se manifeste souvent en classe, sous formes d'extraits (ou morceaux selon une appellation tombée en désuétude). Le temps scolaire ne permet pas dans la majorité des cas d'appréhender le texte littéraire dans son intégralité. Par ailleurs, le texte littéraire est un texte médié par des lecteurs experts (les critiques, les auteurs de manuels, les professeurs...) pour être soumis aux lectures des apprenants afin de reproduire la même légitimation du texte littéraire, un patrimoine qu'on admire mais aussi qu'on étudie, mais qu'on ne l'écrit pas ou peu.

Depuis Lanson au moins et après l'extinction du paradigme rhétorique, l'écrit littéraire est approché dans son versant lecture, il suscite plutôt commentaire. Dans un célèbre article paru en 1969, G. Genette caractérisait ainsi l'enseignement de l'écriture en classe de littérature:

[...] l'apprentissage technique de l'écriture (ce qui subsiste de la fonction normative de la rhétorique) se fait désormais à travers des exercices qui ne sont plus des œuvres (ou du moins des essais et des imitations d'œuvres), mais des commentaires : l'exercice scolaire n'est plus imitatif, mais descriptif et critique, la littérature a cessé d'être un modèle pour devenir un objet [...] (G. Genette, 1969, p.30)

Dans sa manifestation évidente, la littérature à l'Université est un Écrit, un produit muséifié (le sens de ce dernier terme pourrait être positif), admiration et extraction vont de pair. Elle est des textes à étudier dans des investigations qui peuvent mener à des dissertations, des mémoires, des thèses... Ces textes sont des traces écrites qui vivent à travers les divers commentaires qu'ils suscitent en synchronie et en diachronie. Donc la littérature est souvent approchée comme objet scriptural à lire, en déclenchant des commentaires, c'est-à-dire des écritures autres que littéraires.

Dans l'enseignement d'une langue, le texte littéraire est une écrit-produit aussi, il est fixé sur l'aire scripturale d'un manuel ou d'une page didactique ou didacticisée, un extrait dans la plupart des cas, qui pourrait être un document déclencheur, qui génère plusieurs sortes d'écriture : résumés, remplissage d'un texte littéraire lacunaire, et dans certains cas, rédaction d'un texte non littéraire à partir d'un texte littéraire. L'apprenant ne peut prétendre écrire littérairement, cela est vrai non seulement pour l'apprenant natif, mais surtout pour l'apprenant de langue étrangère.

Il est curieux que Peytard, qui avait plaidé pour l'introduction du texte littéraire en Fle dès les premiers niveaux d'apprentissage linguistique, ne mentionne pas l'écriture littéraire comme acte sémiotique assumé par l'apprenant. Pour lui, l'écriture littéraire est ECRITURE, un travail de l'écrivain mais nullement celui de l'apprenant. L'apprenant lit en analysant, ou analyse en lisant le TEXTE mais aucune mention pour que l'écriture littéraire soit travaillée par ce sujet didactique dans une aventure d'imagination créant des « entailles », « l'« émotion sémiotique », au sens de « mise en mouvement par incitation sémiotique », est de type propositionnel. On propose à l'apprenant des *indices* à repérer sur l'aire scripturale du texte. » (J. Peytard, 1989, « Préface », in E. Papo, D. Bourguain, p.9)

Cette situation qui ne concerne pas uniquement Peytard est historique et datable, par conséquent elle est susceptible de changer mais avec des hésitations. Elle pourrait être celle de la France ou de pays francophones européens, mais aussi celle de l'Algérie. Dans d'autres pays la situation pourrait être différente, A.-M. Petitjean met en exergue, dans un article paru en 2013, les pratiques de l'écriture créative aux Etats-Unis qui s'exerçaient depuis fort longtemps, c'est-à-dire à partir des années 30 du XXème siècle.

Norman Foerster, partisan du New Humanism et directeur de la School of Letters de 1930 à 1944 à l'Université d'Iowa, entendait solliciter chez l'étudiant américain « an innercomprehension of art » par l'atelier d'écriture. Il s'agit, dit-il dans son ouvrage The American Scholar, de « l'étudier de l'intérieur » et pour cela « de l'examiner, aussi loin que possible, avec les yeux de l'artiste créateur ». Explorer le patrimoine littéraire par l'écriture créative, aux Etats-Unis et en France, Bishop, M.F. Belhadjin, Dir., 2013, Paris, Champion.

Obstacles à la didactisation de l'écriture littéraire

Ecrire littérairement en classe de langue ou de littérature à l'Université n'est donc pas une évidence. Cette institution ne s'est pas donnée comme objectif de former des écrivains.

Obstacles dus aux représentations

On pourrait supposer que cet état de fait révèle une conception socialement partagée sur l'écriture littéraire, qui la considère comme un don inimitable pour et par des individus exceptionnels. L'écrivain est cette personne entourée d'une aura qui le *distingue*, de *Distinction* au sens de Bourdieu. On vénère son écriture, on la commente, l'apprenant ne peut prétendre l'égaliser. Comme on le sait, dans la classification barthésienne, il

y a deux catégories de scripteurs, écrivain et écrivain, et l'apprenant ne peut se situer que dans la catégorie des écrivains. Mais là-aussi, ce n'est pas si évident, vu que l'écriture de cet apprenti-scripteur est toujours en construction, notamment en français langue étrangère.

Obstacles dus aux opinions des écrivains

A cette conception sociale, on pourrait ajouter l'opinion de certains écrivains qui n'apprécient guère, contrairement à Ricardou, le fait que des apprenants s'exercent à l'écriture littéraire. Sous l'effet d'une image de soi très valorisée, ils reprochent l'introduction de cette écriture en classe, comme s'il s'agissait, par cette didactisation de l'écriture, de provoquer des blessures narcissiques à ces créateurs hors pairs.

*L'écriture d'invention comporte ainsi une dimension subversive d'ailleurs très bien perçue par ces adversaires : si tout le monde se met à écrire, comment va-t-on hiérarchiser ? Comment que chacun se prenne pour un écrivain. Qu'en sera-t-il de la littérature si l'on autorise des « non-experts » à manipuler des textes d'écrivains. Bertrand Daunay (2003) montre très bien cette inquiétude des contempteurs de l'écriture d'invention quant à la question des frontières de la littérature et de l'œuvre littéraire. Relevons parmi les exemples qu'il cite à ce titre[...], ces propos d'Alain Finkielkraut : « cela signifie que le concept intimidant de littérature doit être élargi jusqu'à à y faire entrer les essais biographiques des enfants eux-mêmes. [...] » (M.-C. Penloup, 2005, « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques*, n° : 127/128, Décembre, p.134.)*

La situation pourrait être plus problématique, pour un scripteur « ordinaire » non natif ne maîtrisant pas toujours la langue, qui pourrait être sollicité pour écrire dans les genres du discours littéraire : un champ

d'excellence pour des scripteurs considérés comme des scripteurs hors pairs, génies de la langue française et creuset d'une identité nationale.

L'impact des représentations sur les dénominations

Cette représentation pourrait avoir un impact sur le choix de la terminologie pour caractériser l'écriture (littéraire ?!) de l'élève ou de l'étudiant. Nous remarquons que le terme « écriture littéraire » n'est pas présent en tant que tel dans les intitulés relatifs à l'écriture littéraire à l'université et ailleurs. Outre l'utilisation du terme « écriture créative », on pourrait également mentionner l'usage en France du terme « Ecriture d'invention ». Nous considérons que ces expressions ne sont pas toujours équivalentes point par point à l'expression « écriture littéraire ». A titre d'hypothèse, le fait de ne pas nommer cette écriture en classe par écriture littéraire ne signifie-t-il pas qu'on est toujours dominé par cette représentation qui conçoit les écrits des apprenants, dans les meilleurs des cas, comme créatifs, mais dépourvus de légitimité littéraire ?

Et d'un autre point de vue, celui du Fle, caractériser cette écriture créative par littéraire peut convoquer des connotations diverses, pas toujours positives, de la notion de littérature dans la conception du processus de l'apprentissage de la langue. Outre l'aura qui entoure l'écriture littéraire, on envisage souvent l'enseignabilité de la littérature dans des niveaux plus avancés. Par ailleurs, une certaine vision, en Fle et en Fos, considère que la didactisation de l'écriture littéraire, ou la littérature en général, entre en contradiction avec l'objectif qui insiste surtout sur l'expression utilitaire de l'apprenant en communication, c'est-à-dire sur l'écriture fonctionnelle.

Par ailleurs, le mot « créative » correspond-il toujours au terme « littéraire » ? Une dissertation, un commentaire composé, un mémoire, une thèse peuvent-

ils être créatifs en manifestant une certaine originalité de la part de l'étudiant ? L'écriture doit-elle être fictionnelle pour être créative ? L'écriture littéraire, comme l'écriture de recherche, a aussi ses genres qui sont soumis à des normes, malgré une individualité plus prononcée dans l'écriture littéraire. De ce fait, la créativité ne peut se manifester *ex-nihilo*, comme on le suppose à tort une certaine conception, même en écriture créative.

J'utilise le terme de créativité pour désigner des mécanismes de pensée, des opérations intellectuelles de production (génération/transformation) de contenus qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de re-combiner ce qui apparaissait comme figé (voir en bibliographie les travaux de Guilford, Osborn, Torrance, etc.). de ce point de vue, elle a aussi bien à voir avec ce qu'on appelle la pensée divergente (qui pose de nouvelles questions explore différentes voies, expérimente de multiples combinaisons etc.) par opposition à la pensée convergente (qui avance avec prudence et contrôle constant dans des voies classiques pour résoudre des problèmes bien précisés) qu'avec la notion de résolution de problème qui – au-delà des divergences entre théoriciens – se caractérise par l'impossibilité d'appliquer une solution routinière. (Y.Reuter, 1996.p.26)

De cette citation d'Y. Reuter, on pourrait supposer que la créativité dépasse la littérature en tant que telle.

Quant au terme « invention », il peut être confondu avec celui de « fiction ». Mais ses tenants ont voulu lui donner une explication qui rappelle l'une des catégories

du discours de la rhétorique l'*inventio*, ce qui permet de faire entrer dans cette écriture des genres qui ne sont pas toujours fictionnels.

Obstacles inhérents à l'absence de perspective éducationnelle

L'université contemporaine ne s'est pas donc donnée pour mission de former des étudiants à l'écriture littéraire, du moins jusqu'à notre époque. Le discours universitaire, impliquant scientificité et didacticité, ne prend en compte, ou pas toujours, l'écriture littéraire en tant que compétence à acquérir par l'étudiant. L'Université a ses genres attestés : la dissertation, le commentaire composé, le mémoire, la thèse...qui ont pour finalité d'écrire sur l'Écriture (au sens français du terme). L'Université forme ses étudiants à la recherche. La lecture de l'œuvre prime, l'objectif étant de faire connaître la littérature, ou du moins tel est l'objectif. En Algérie par exemple, l'ancien programme de licence (1978) de langue et littérature françaises ne recommandait pas l'écriture de fiction. Quant à des programmes de Licence LMD qui sont venus avant la socle commun et les mises en conformité des licences en vigueur actuellement, on mentionne une matière sans la lui donner de contenu précis : « Écriture créative ». Parfois même, on trouve la mention « essai » dans ces programmes, un genre emprunté vraisemblablement au domaine anglophone mais sans définition de ses contours. D'autres programmes de licence mentionnent l'écriture créative mais pas toujours comme matière autonome, par le biais d'activités comme « rédiger un poème ». Remarquons que le terme rédiger ne sied pas vraiment à l'expression poétique. L'écriture créative est incluse parfois avec « les techniques rédactionnelles » sans explicitation des objectifs, du contenu et du processus rédactionnel. Remarquons ici le vocabulaire très rationnel comme « techniques » ou « rédiger », ce qui entre en contradiction avec la complexité du

processus scriptural fait de planification, de révision et d'investissement psychologique dans l'écriture créative.

Une autre remarque, l'Université algérienne ne continue pas les perspectives des programmes du secondaire qui introduisent l'écriture créative dans leurs cursus.

D'un autre point de vue, et en tant que didacticiens algériens, je crois que nous n'avons pas encore une vision claire lorsque nous avons introduit cette matière d'écriture créative.

Cela dit, le socle commun adopté et les mises en conformité des licences en 2014 et 2015 ne mentionnent aucunement une matière dénommée « Écriture créative ».

Obstacles liés à l'essaimage social de l'écriture littéraire

Essaimer est pris ici dans le sens d'une dispersion de l'activité littéraire dans le corps social, elle n'a pas de territoire bien délimité comme le confirme D. Maingueneau.

On ne peut pas parler d'une corporation des écrivains comme on parle d'une corporation des hôteliers ou des ingénieurs. La littérature définit bien un « lieu » dans la société, mais on ne peut lui assigner un territoire. « Sans localisation » il n'y a pas d'institution permettant de légitimer ou de gérer la production et la consommation des œuvres [...] (Maingueneau, 2001, Le contexte de l'œuvre littéraire, Paris, Dunod, p.28)

L'écriture littéraire, malgré sa fascination, est toujours une activité en sus, l'écrivain a souvent besoin d'une autre activité professionnelle pour subsister (voir les travaux de R. Escarpit dans ce sens).

Les historiens et les sociologues de la littérature ont déjà évoqué la problématique de l'écriture littéraire qui ne peut être un métier rentable.

Leconte de Lisle vivait de ses rentes, Verlaine dilapida, dit-on son héritage et finit dans la misère, Mallarmé occupa la fonction de professeur de lycée. Pour vivre en écrivant, chacun d'eux autofinança son activité littéraire, pour reprendre l'expression de R. Escarpit (1958 : 50-51). Dans le moment où la littérature ne nourrit pas son homme, et c'est le cas le plus fréquent, il faut donc trouver, pour subsister, des expédients dont le second métier est la forme la plus courante. [...]

Mais, d'un autre côté, le métier d'écrivain, sous le régime que nous décrivons, n'implique pas en général d'appareil professionnel développé. Il n'existe pas de filière d'apprentissage ou de formation [...]. (J. Dubois, 1983, L'institution de la littérature, Paris, Labor Fernand Nathan, p.105.)

Les faits nous renseignent aussi que l'écriture littéraire n'est pas toujours le résultat d'une formation captive : on a des médecins, des mathématiciens, des chefs d'Etat écrivains sans que ces derniers n'apprennent à écrire littérairement par des cours à l'Université ou par des ateliers d'écriture littéraire. L'Université peut-elle tenter une formation dont l'avenir professionnel est incertain ? Il n'y a pas de lieu institutionnel stable de la pratique littéraire.

L'écriture littéraire d'une pratique sociale à une activité didactique

Un nouveau paradigme ? L'écriture littéraire à l'université

Mais dès le début des années soixante-dix, cette conception de l'enseignement de la littérature commençait à être remise en cause, mais cela n'abroge pas les remarques déjà mentionnées qui transparaissent toujours ici et là dans les représentations et les pratiques. En 1975, au moins, J. Ricardou mettait en doute cette domination du commentaire qui se faisait souvent dans l'ignorance de l'acte scriptural, créateur de fiction et de littérarité :

En effet, à l'Université, l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature. Dans les niveaux supérieurs, enseigner les mathématiques consiste à faire des mathématiques, enseigner la biologie consiste à faire de la biologie, enseigner le dessin consiste à faire du dessin. Mais enseigner la littérature consiste non pas à faire de la littérature, mais bien à faire un discours sur la littérature, qu'on l'appelle commentaire, dissertation ou ainsi qu'il plaira. (J. Ricardou, 1977, p.19)

Écrire

On apprend donc à l'Université ce que c'est la littérature, on ne l'écrit pas. Du moins tel était le cas jusqu'à une date récente, comme nous l'avons mentionné auparavant sans qu'un âge d'or ne se dessine encore à l'horizon pour l'écriture littéraire comme c'était le cas durant l'ère rhétorique. Si l'écrivain n'a pas perdu son aura et son excellence doit être maintenue, l'élève n'est plus actuellement considéré comme un enseigné, bien au contraire il peut manifester une originalité scripturale et imaginative qui donne raison à la conception de l'écriture selon Freinet. A partir des années 80, les ateliers d'écriture commençaient à fleurir ici et là mais il faut attendre la première décennie du XXIème siècle pour que l'écriture littéraire devienne un souci pour certains enseignants chercheurs et pour qu'elle soit introduite à l'Université. En France, elle demeure toujours au stade de l'essai. En Algérie, elle a fait son entrée mais c'était provisoire avec un matière appelée écriture créative ; mais elle reste actuellement des initiatives d'enseignants convaincus de l'utilité d'une telle écriture.

Statut de l'apprenti-scripteur qui devient apprenti-écrivain

L'apprenant par l'écriture littéraire se met dans ce rôle de l'écrivain explorateur de la langue imitant ou s'écartant du modèle littéraire.

Cette simulation est acte sérieux de mise en langue. L'apprenant scripteur est soumis à un double contrat, littéraire d'abord: il se positionne comme scripteur littéraire.

Les limites de la didactisation de l'écriture littéraire

Mais cette posture scripturale, imaginée là-aussi et un peu lyrique de la part de Tauveron, n'annule pas la contrainte didactique. L'apprenant littéraire est soumis au contrat didactique où il prend la position de celui qui sera évalué didactiquement (et institutionnellement). L'apprenant scripteur n'est pas un littéraire à part entière, contrairement au scripteur littéraire, son texte n'aspire pas ni à la longévité en dehors de la classe ni à emprunter les réseaux de la communication littéraire.

En fait, l'écriture littéraire, en se didactisant, se trouve contrainte par les paramètres de *la forme didactique*, si nous utilisons un terme savant. Le sujet didactique n'est pas un sujet littéraire, ni un scripteur littéraire à part entière, il est d'abord un sujet apprenant. Nous devons donc mentionner certaines limites cette expérience littéraire en classe. Il s'agit de familiariser l'apprenant avec une pratique littéraire dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Le sujet apprenant étranger est presque dans une double situation fictive (du moins simulatrice). Il est d'abord en train de s'approprier une langue étrangère dans l'espace classe comme le montre Cicurel, proférant ainsi des actes de langage qui sont plutôt une simulation de communication.

L'objet de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est de permettre à un sujet donné

de s'exprimer dans une situation X de la culture cible, or ces situations étant absentes dans le cadre de la classe, elles ne peuvent être que construites par le biais de la fiction. Le discours didactique au sein des cours de langue favorise l'émergence d'un imaginaire qui se manifeste à propos de l'usage d'un mot, d'une expression. Le contrat de vérité qui régit (plus ou moins) les échanges de la vie ordinaire (cf. les maximes de Grize) est alors suspendu : on ne produit pas une fiction selon le critère du vrai/faux, mais selon la capacité que possède l'histoire imaginaire à éclairer un fonctionnement langagier. (F. Cicurel, 1999, p.292).

En plus des deux postures énonciatives, celle de l'apprenant et celle de l'écrivain, le lieu de déploiement de l'exercice de l'écriture littéraire est différent pour les deux acteurs. D'un lieu choisi par l'écrivain : « *le bureau de Flaubert à Croisset ou la chambre aveugle et sourde de Proust ou s'institue un certain espace textuel, un cadre d'écriture qui est pris dans ce qu'il censé contenir* » (Mainguenu 1993, p.50), à un lieu public fait de contraintes institutionnelles. Ce changement transforme la nature des objets et multiplie les acteurs : brouillon souvent assumé collectivement par les apprenants, un enseignant qui valide l'écrit. Si le temps de l'écriture de l'écrivain est plus flexible, le temps de l'écriture de l'apprenant est soumis à la chronogenèse de l'enseignant et à la forme scolaire, horaires des cours, examens,...

Apports de l'écriture littéraire

Mais au-delà de cette transposition, il faut peut-être signaler un point commun qui relie trois sujets différents, l'apprenant, l'enseignant et l'écrivain : cet intérêt pour la langue en elle-même et pour elle-même.

Ce qui caractérise l'écrivain est ce « travail » sur langue, sa mise en scène ou sa mise en texte. La

littérature devient, selon une expression en usage, un laboratoire où la langue, dans des manifestations inédites, s'exhibe délibérément pour l'attention du lecteur. La langue n'est pas seulement un instrument de communication, elle est aussi cette rencontre avec les signes, que le texte littéraire met en évidence. Dans le texte littéraire, la langue déploie ses virtualités.

Cette langue en développement est aussi le souci de l'enseignant. De ce fait, cette mise en évidence de la langue par l'écriture littéraire n'est que profitable pour les deux acteurs du système didactique. L'écriture littéraire montre la langue dans sa scripturalité, son système, ses types, sa textualité et sa genericité, par saillance ou par écart : voir, par exemple, l'utilisation des temps verbaux dans les œuvres de Le Clézio, le sens de l'écriture chez les surréalistes, la thématization chez Breton, la transgression du récit dans les romans d'A. Robbe-Grillet, la mise en texte de la description chez Zola, l'intervertissement des genres chez Prévert...etc. autant de préoccupations littéraires à caractères linguistiques et discursifs qui intéressent l'apprenant scripteur en train de construire sa langue.

Mais les ressemblances ne s'arrêtent pas là. Le processus de l'écriture d'un texte littéraire ou d'un texte tout court, manifeste des identités plus que des différences. M. Dabène a déjà évoqué les points de rencontre entre l'écriture des experts et celle des novices :

Nous pensons que tout écrit est, de par sa nature, un objet d'art, en ce sens qu'il est fabriqué et que sa fabrication suppose un travail particulier d'une matière première qu'il faut rendre signifiante en surmontant de multiples contraintes. Si on admet que l'écrit non littéraire est aussi, de ce point de vue, (extra)ordinaire, on s'accordera alors pour reconnaître une différence de degré et non de nature entre ce qui est réputé littéraire et ce qui ne

l'est pas. (M. Dabène, 1990, « Des écrits (extra)ordinaires (Eléments pour une analyse de l'activité scripturale), Lidil, N°3, septembre, p.22).

Ecrire littérairement en classe de langue, c'est aussi se mettre dans la posture de constructeur d'un projet en chantier qui ressemble à celui de l'écrivain, prélecture, lecture, relecture. C'est dépasser l'écriture-reprise courante à l'université et exercer les étudiants à utiliser et construire un projet d'écriture.

De la copie à la prise de notes en passant par la dictée du cours, l'écriture sert à l'enregistrement des connaissances transmises. Elle sert également à la restitution de ces connaissances lors des divers contrôles et examens, que cette restitution prenne la forme d'une quasi-répétition dans les débuts de la scolarité ou d'une présentation argumentée dans les formes les plus élaborées que sont la dissertation ou l'explication de textes ou de documents. (CH. Barré-De Miniac, 1996, p.13).

Nous considérons, à la suite de S. Plane, cette écriture (et toute écriture) dans un double mouvement, manuel et sémiotique :

[...] l'écriture est à la fois un acte graphique et un acte scriptural. Acte graphique : il s'agit de tracer des signes sur un support au moyen d'un instrument ; acte scriptural : il s'agit de produire un texte, c'est-à-dire un objet linguistique. [...] (S. Plane, 2006, p.33.)

Proust, dans une réponse à un journaliste considérait l'écriture comme un travail manuel :

« Vous faites entre les professions manuelles et spirituelles une distinction à laquelle je ne saurais souscrire L'esprit guide la main [si je me trouvais dans la situation que vous spécifiez, je prendrais, comme profession manuelle, précisément celle que

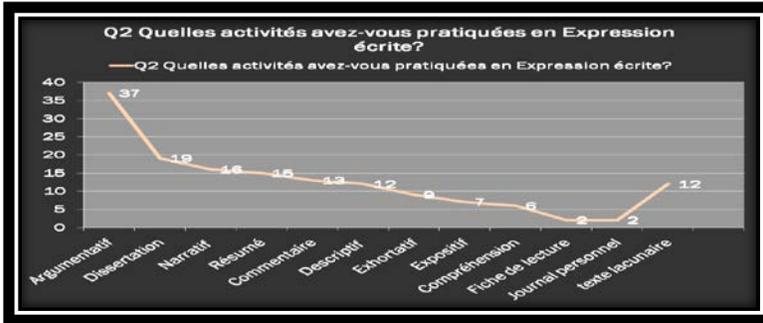
j'exerce actuellement : écrivain. » (C. Viollet, 1996, p.156.)

Nous avons cité ce passage de Proust pour signaler que l'écriture dans nos établissements pédagogiques est rarement exercée d'une manière continue. En pastichant un proverbe connu, on pourrait dire : c'est en écrivant qu'on devient, non pas écrivain (même si cela est possible), mais un bon scripteur. Il est regrettable de constater que nos apprenants n'aient que peu de temps pour s'exercer à l'écriture, au sens d'un processus de textualisation. Dans le cas de l'enseignement supérieur, par exemple, nos étudiants n'ont que rarement la chance pour apprendre écrire des genres de textes, même didactiques. Le fameux « exposé » de l'enseignement algérien, n'est pas pensé en tant qu'exercice d'écriture. Dans ce cas, comment ne pas se plaindre de la compétence insuffisante de nos étudiants dans la production écrite, et cela même dans des étapes avancées comme le doctorat.

C'est qu'on oublie souvent que l'écriture est un labeur, un travail et qu'avant le texte achevé, il y avait *l'avant-texte* selon l'expression de Bellemin-Noël, des brouillons, des esquisses. L'écriture est un objet ouvré, si nous empruntons un terme de Bourdieu, et il nécessite un travail, de formulation, de reformulation, de rajout, de déplacement et de suppression. Et de ce fait, on doit enseigner à nos apprenants que l'écriture est un parcours et des épreuves (avec ses joies et ses déceptions) que ce soit pour l'écriture littéraire ou l'écriture métatextuelle. Dans ce parcours, l'enseignant suivra, par évaluation formative, l'apprenant jusqu'à la réalisation du texte final.

Par ailleurs, écrire littérairement en classe de français langue seconde ou étrangère, c'est préférer écrire à partir des genres. Chose qui n'est pas courante dans l'enseignement de l'expression écrite en Algérie où on

préfère écrire à partir des types de textes comme le narratif, l'argumentatif, le descriptif, comme le confirme l'analyse des programmes de Licence, et également une enquête que nous avons menée en 2011:



De fait, nous devons introduire les écritures en classe à l'Université qu'elles soient littéraires ou non littéraires en se basant sur la notion de genre.

Pour ce qui est de l'écriture littéraire, prendre en considération les genres littéraires, permet de contextualiser le travail scriptural des apprenants en insistant sur le processus lecture-écriture, même si cela se fait en classe et en dehors de la classe dans les limites du temps pédagogique. Il est regrettable que dans une matière comme « expression écrite » on préfère toujours de faire écrire les étudiants à partir du typologique dans la majorité des cas.

Nous constatons par exemple dans le graphique précédent que l'écriture littéraire n'est pas mentionnée, sauf dans deux cas avec une indication ambiguë, journal personnel. Les types de textes dominant dans ces activités en plus des genres didactiques consacrés comme, le résumé, la dissertation, le commentaire, la fiche de lecture... Outre le caractère restitutive de l'information par l'apprenant dans la plupart de ces

genres, ces derniers ne permettent pas à l'écriture de s'étaler dans le temps.

Cet étalement dans le temps caractérise souvent des écritures didactisées, telle que l'écriture littéraire mais aussi des écritures non littéraires qui pourraient être elles aussi didactisées : écriture journalistique, de vulgarisation scientifique, biographique...etc. Ce qui est pour nous une perspective à prendre en compte mais rarement mises en projet en classe par des enseignants.

Didactisation et transposition didactique de la littérature

Ecrire littérairement, selon des chercheurs, c'est se positionner dans le statut de l'écrivain gérant un univers fictif. En fait, l'apprenant scripteur n'est pas toujours dans ce positionnement. Il peut solliciter d'autres activités pour arriver à l'écriture littéraire proprement dite contrairement à l'auteur littéraire qui baigne dans un univers intertextuel lui permettant d'écrire en se conformant ou en remettant en cause cet univers : écrire selon un genre ou remise en cause de ce genre. L'apprenant, surtout étranger, a besoin de scolarisation par recréation pédagogique de cet univers sémiotique afin rendre son écriture littéraire faisable en classe.

L'écriture littéraire peut se manifester par un élément déclencheur : un titre à continuer, des anagrammes à textualiser, une métaphore...des activités créatives (littéraires) souvent courtes. Mais notre didactisation de l'écriture en classe de langue à l'Université s'est manifestée surtout sous forme de projet qui suit plusieurs étapes, même si nous n'avons pas utilisé le terme de « projet » dans la plupart des contributions précédentes. Le projet est gouverné par un objectif central, lequel est corroboré par des objectifs secondaires qui irriguent ce projet central. Ce dernier est généralement suggéré par l'enseignant mais rien n'empêche qu'il émane de l'étudiant. Le projet est

généralement un travail de groupe, mais n'exclut pas le travail individuel que l'étudiant parfois propose. Le projet d'écriture s'étale dans le temps, plusieurs séances, parfois un semestre. Plusieurs tâches sont demandées aux étudiants qui conduisent toutes à réaliser la tâche directrice, écrire littérairement.

L'écriture littéraire demandée est l'objectif final, mais elle est aussi une macro-tâche. A l'instar de l'objectif général, elle n'est pas la seule dans le processus scriptural, même si elle est la tâche directrice. Elle doit être précédée ou accompagnée par d'autres et effectuées par les apprenants. Cette macro-tâche peut être explicitée sous forme de consigne : *écrire...*, *reformuler...*, *transformer...*, *transcoder...* un texte, ou une partie de texte,...etc. Cependant, la tâche principale ne peut être menée sans l'activation de tâches auxiliaires comme nous l'avons signalé à propos des objectifs. Par exemple, le fait d'écrire ne peut être appréhendé en dehors de la lecture. Créer un horizon d'attente serait peut-être ambitieux dans l'espace de la classe, mais il est préférable avant d'entamer l'écriture d'un récit par exemple, de se familiariser avec sa généricité qui s'acquiert d'abord par la lecture. Demander à des étudiants de concevoir une fin d'un récit, ou d'écrire une nouvelle ou un conte,...etc., ne peut se faire d'une manière satisfaisante que si l'apprenant se familiarise, d'abord par la lecture, aux postures génériques de chaque récit. La lecture littéraire, doit précéder l'écriture littéraire, telle est notre conception, il ne suffit pas de faire apprendre à écrire aux apprenants à partir uniquement des schémas et des modèles malgré leur utilité didactique. Il ne s'agit pas, non plus d'embrigader les apprenants dans les limites des genres ou de reproduire la paradigme rhétorique *imiter*, mais on ne peut écrire, en se conformant ou en transgressant un genre, sans qu'au préalable avoir lu des textes appartenant à ce genre.

John T. Hayes remarque que des apprenants scripteurs produisaient des textes médiocres faute de lecture de textes sources.

Habituellement, nous pensons que les textes sources fournissent aux rédacteurs des contenus, c'est-à-dire des informations sur le thème que tout lecteur compétent inférerait du texte source. Cependant, si les rédacteurs ne sont pas de lecteurs compétents, s'ils simplifient à outrance ou comprennent mal les textes sources, leurs propres textes qui interprètent ou résument ces textes sources, en souffriront sans doute. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in (A. Piolat, Pélissier, 1998, La rédaction de textes, dir. Lausanne, Delachaux et Niestlé, p.82.)

Pour réaliser ces diverses activités, une chrogenèse s'impose qui prendra en compte non seulement les contenus et les compétences à faire valoir ou à faire acquérir, mais aussi le cheminement qui doit être pris pour arriver à réaliser la tâche principale. Nous pourrions donner l'exemple de la reformation générique : transformer un conte populaire en un conte fantastique est une expérience que nous avons menée avec des étudiants². Nous avons réalisé cette expérience sous forme de parcours dont nous exposons dans ce qui suit les étapes. Tâche annoncée, il faut suivre une programmation, celle-ci nécessite une séquentialisation didactique. Des tâches auxiliaires s'imposent pour arriver à réaliser la tâche principale : reformer un texte d'un conte à un récit fantastique. Parmi ces tâches auxiliaires, il y a la lecture des contes populaires et des contes fantastiques qui permettent d'asseoir ou créer des horizons d'attente chez les apprenants.

²Voir notre article paru dans la revue *Enjeux*, N° 76, Hiver 2009.

Nous avons conçu une programmation de l'expérience ainsi :

- Dans une première étape, en tant qu'enseignant, nous avons envisagé la tâche principale à assumer par les étudiants: « Transformer un conte populaire en un conte fantastique. »
- Dans une deuxième étape, nous avons choisi un récit à lire et analyser en classe, dans notre cas c'est un récit fantastique : « La peur » de Maupassant. Dans d'autres cas et dans une programmation plus étalée, on pourrait choisir aussi un conte merveilleux populaire pour lecture et analyse aussi, vu que notre expérience concerne deux genres différents : le merveilleux populaire et le fantastique.
- Vient ensuite, la mise en situation de classe. Après la lecture silencieuse des étudiants du conte de Maupassant, nous avons entamé une lecture analytique de ce texte afin de pourvoir les apprenants d'une capacité qui leur permet de distinguer les spécificités du récit : algorithmes narratifs, mais aussi la textualisation de ses algorithmes : *temps verbaux*, *connecteurs* et aussi gestion des types de textes par la narration dominante dans un conte fantastique ou populaire, comme par exemple la description ou le discours rapporté. Ce travail métatextuel s'est fait sur plusieurs séances. Rappelons ici que l'apprenant abordera des points de langue et de discours en réalisant une tâche littéraire dans sa finalité. Ces savoirs déclaratifs sont censés se transformer en savoirs procéduraux une fois le processus scriptural entamé dans une étape ultérieure.
- La lecture n'est pas uniquement une activité à l'intérieur de la classe, il a fallu aussi penser à des activités qui se prolongent à l'extérieur de la classe,

on ne peut demander à des apprenants d'écrire un conte fantastique ou de transformer un conte populaire en un conte fantastique si les apprenants n'ont pas lu une multitude de textes relevant ici de deux genres. Nous avons demandé aux apprenants de choisir deux contes, l'un fantastique et l'autre merveilleux dans le but d'en rendre compte scripturalement.

- Après ce choix, les apprenants doivent donc faire deux comptes rendus de leurs lectures, l'un sur un conte fantastique et l'autre sur un conte populaire merveilleux, le but était de créer un horizon d'attente pour le conte fantastique notamment, le conte populaire est assez connu. En somme, en plus de la tâche finale : l'écriture d'un conte fantastique, il a été suggéré aux apprenants de s'exercer à produire un genre didactique métatextuel : le *compte rendu lectoral*. Ce compte rendu lectoral se compose de deux parties : une partie résumé du conte lu et une partie commentaire sur le même conte. On doit ici exercer aussi les étudiants à résumer des textes, tâche ô combien linguistique, et que nos étudiants maîtrisent encore mal ; même à l'Université ! Le compte rendu de lecture, signalons-le-le, est une activité individuelle.
- Une fois ces tâches auxiliaires réalisées, les apprenants entament la tâche principale, ils doivent se répartir en groupes et choisir, pour chaque groupe, un conte merveilleux à transformer en un conte fantastique. L'activité scripturale est ici en groupe et se déroule sur plusieurs séances en classe, à partir de discussions entre membres et dans certains cas l'étayage de l'enseignant est nécessaire : comment aplanir, par exemple, la difficulté à transformer les contes merveilleux en conte fantastique, les problèmes de textualisation...etc. L'activité

scripturale n'est plus donc solitaire contrairement à celle de l'écrivain.

Ainsi l'écriture littéraire est-elle la macro-tâche, mais l'apprenant doit s'exercer à d'autres écritures comme le résumé et le commentaire. L'écriture littéraire est donc compatible avec d'autres écritures plus traditionnelles. L'apprenant joue les rôles de lecteur, de scripteur littéraire, de reformulateur... en dépassant ainsi le clivage historique entre écriture créative et écriture commentaire, même si l'objectif essentiel demeure ici le même : écrire littérairement en classe de langue à l'université.

Références bibliographiques

- Authier-Revuz J. Gresillon A. 2004, « La réécriture questions théoriques », *Le Français Aujourd'hui*, n° 144, Janvier.
- Bourdet J.-F. 1999, « Fiction, identité apprentissage », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 115, Juillet-Septembre.
- Bronckart J.-P. Plazaola I. 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, n° 97-98, Juin.
- Canvat K. 2000, « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions » in Fourtanier M.-J., Langlade G., Présentation, *Enseigner la littérature*, Midi-Pyrénées/Paris, CRDP/Delagrave.
- Cicurel F. 1999, « Littérature, Fiction, apprentissage : le mode fictionnel du discours », *Etudes de linguistique Appliquée*, N° 115, Juillet-Septembre.
- Cuq J.-P. 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- Dabène M. , 1990, « Des écrits (extra)ordinaires (Eléments pour une analyse de l'activité scripturale) », *Lidil*, N°3, septembre.
- Dubois J., 1983, *L'institution de la littérature*, Paris, Labor Fernand Nathan.

- Dufays, J.-L., Plane, S., Dir., 2009, *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Escarpit R. 1970, « Le littéraire et le social » in Escarpit R. (Dir.), *Le littéraire et le social*, Paris, Flammarion (coll. Champ).
- Escarpit R. 1978 (1958), *Sociologie de la littérature*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- Genette G. 1969, *Figures II*, Paris, Seuil (Coll. Points N° 106).
- Genette G. 1991, *Fiction et diction*, Paris, Seuil (Coll. Poétique).
- Gruca I. 2000, « Littérature et FLE : bilan et perspective », *Les cahiers de l'Asdifle (Actes des 25^{ème} et 26^{ème} rencontres)*, n° 12, Mars.
- Gruca I. 2004, « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », *Dialogues et Culture (Textes littéraires et enseignement du français)*, n° 49.
- Hayes John R., « un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », in Piolat A. et Pélissier A., dir. *La rédaction de textes approche cognitive*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1998.
- Kadik DJ. 2004 (2002), *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien (Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire)*, Lille, Atelier National de la Reproduction des Thèses (Thèse à la carte).
- Kadik DJ. 2007, « L'apprenant-transcodeur (Pour une sémiologie didactique de l'altération) », in Kadik DJ. (Ed.) *Le signe et ses interprétations (Actes du colloque international sur la sémiotique, la didactique et la communication, centre Universitaire de Médéa du 2 au 04 mai 2005)*, Médéa, Djamel KADIK (Publication à compte d'éditeur scientifique).
- Kadik DJ., 2009, L'apprenant reformateur, pour une didactique de la reformation créative du texte littéraire, *Enjeux*, n° 76.
- Kadik DJ., Haboul DJ., Kermezli N., Lafrid S., 2014, « Le rapport à l'écriture d'étudiants algériens : compte rendu d'une recherche » *Didactiques*, n°3.
- Kuentz P. 1972, « L'envers du texte », *Littérature*, N° 7, Octobre.

- Oriol-Boyer C. (Dir.) 2003, *Critique génétique et didactique de la réécriture (Travailler avec les brouillons de la réécriture)*, Midi-Pyrénées, CNDP.
- Petitjean A. 2005, « Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir-faire », *Pratiques*, N 127-128, Décembre.
- Petitjean A -M ;, 2013, *Explorer le patrimoine littéraire par l'écriture créative, aux Etats-Unis et en France*, Bishop, M.F. Belhadjin Dir., 2013, Paris, Champion
- M.-C. Penloup, 2005, « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques*, n° : 127/128, Décembre
- Peytard J. 1982, « Sémiotique du texte littéraire », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 45, Février-Mars.
- Peytard J. 1988, « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, Février-Mars.
- J. Peytard, 1989, « Préface », in E. Papo, D. Bourguain, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier.
- Peytard, J., et all.1982, *Littérature et classe de langue (français langue étrangère)*. Paris : Hatier.
- Peytard, J., 1993, « D'une sémiotique de l'altération », *Semen « configurations discursives »*, N°8.
- Peytard J., 1984, « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage » *Langue française* n°64, pp.17-28.
- Plane S. 2006, « Médium d'écriture et écriture littéraire », *Le Français Aujourd'hui*, N° 153, Juin.
- Piolat, A., Pélissier, A., 1998, *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Paris : Paris, Delachaux et Niestlé.
- Reuter Y., 1996, « imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques* n°89.
- Reuter Y. (éd.), 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Ricardou J. 1977, « Travailler autrement », in Mansuy M. (Ed.), *L'enseignement de la littérature (Crise et perspectives)*, Actes du colloque organisé par la Faculté des Lettres Modernes de Strasbourg (11-13 décembre 1975), Paris, Nathan.
- Sartre J.-P., 1984 (1948), *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard.

Seoud A. 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier.

Tauveron C. 2007, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », *Le Français Aujourd'hui*, N° 56-57, Juin.

Viollet C. 1996, « Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture », in BARRE-De Miniac C. (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture (Pour une recherche pluridisciplinaire)*