Pratiques de la communication

N° 2 | 2020
De l’écriture créative aux écrits professionnels : comment développer les compétences rédactionnelles des étudiants ?

Un atelier d’écriture créative à l’IUT pour se construire comme sujet-écrivant

Jacqueline LAFONT-TERRANOVA *émérite*
LLL UMR 7270
University of Orléans

Édition électronique :
URL :
https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-2/2220-un-atelier-d-ecriture-creative-a-l-iut-pour-se-construire-comme-sujet-ecrivant
DOI : numerev_2517
Date de publication : 14/12/2020

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : LAFONT-TERRANOVA, J. (2020) Un atelier d’écriture créative à l’IUT pour se construire comme sujet-écrivant. *Pratiques de la communication*, (2). https://doi.org/10.34745/numerev_2517

Cet article présente une expérimentation mise en place il y a plus de vingt ans au département informatique de l'Institut universitaire de technologie d'Orléans, dans le cadre de l'enseignement d'expression-communication. Articulée autour d'un atelier d'écriture créative, l'expérimentation a impliqué une quinzaine d'intervenants et concerné plus de 2000 étudiants depuis ses débuts. Son objectif est de développer des compétences en écriture transférables dans les écrits de spécialité et (pré)professionnels en travaillant en amont d'un accompagnement ciblé sur ces écrits, qui reste indispensable, compte tenu du niveau de littéracie attendu dans la filière. Le dispositif retenu – un atelier d'écriture inspiré du modèle de l'atelier de loisir et favorisant la réécriture – a paru suffisamment différent des situations scolaires pour permettre aux étudiants de dépasser la mauvaise image qu'ils ont de l'enseignement du français et suffisamment efficient pour favoriser leur engagement dans des textes aboutis, de qualité professionnelle. Après avoir exposé les fondements théoriques de la démarche, je présenterai le dispositif expérimenté et les données exploitées. Puis, en m'appuyant notamment sur des études antérieures et sur l'analyse qualitative de données récentes, je mettrai en exergue des effets de l'expérimentation, prometteurs sur le plan didactique, en matière d'investissement, de réassurance et de mise à distance par le scripteur, de l'écriture et de ses propres procédures scripturales.

Summary:

This article presents an experiment set up more than twenty years ago in the computer science department of the computer science department of Orléans, as part of the teaching of expression-communication. Based around a creative writing workshop, the experiment has involved about fifteen speakers and has concerned more than 2,000 students since its inception. The aim is to develop transferable writing skills for specialized and (pre-)professional writing, by working ahead of targeted support for such writing, which remains essential given the level of literacy expected in the course. The didactic device retained – a writing workshop inspired by the model of the leisure writing workshop and promoting rewriting – seemed sufficiently different from school situations to enable the students to overcome the poor image they have of French language teaching, and efficient enough to encourage their involvement in the final to texts of professional quality. After explaining the theoretical foundations of the approach, I will present the experimental device tested and the data used. Then, drawing in particular on previous studies and on the qualitative analysis of recent data, I will highlight the effects of the experiment, which are promising from a didactic point of view, in terms of investment, reassurance and distancing by the one who writes from writing and from his or her own scriptural procedures.

Mots-clés :
Compétence scripturale, Réécriture, Academic literacies, Littéracies universitaires, Writing skills, Atelier d'écriture créative, Écriture professionnelle, Creative writing workshop, Rewriting, Relationship to writing, Professionnal writing, Rappport à l'écriture

Introduction

L'expérimentation présentée dans cet article a été mise en place en 1998 au département informatique de l'IUT d'Orléans, dans le cadre de l'enseignement d'expression-communication (EC) dont j'étais responsable[1]. Articulée autour d'un atelier d'écriture créative, elle a impliqué une quinzaine d'intervenants[2] et concerné plus de 2000 étudiants depuis ses débuts.

> L'idée de mettre en place [...] [l'expérimentation] est née de la volonté de travailler en amont des difficultés ressenties, aussi bien par les étudiants qui se perçoivent généralement comme peu compétents en écriture que par les enseignants qui constataient un manque d'engagement dans l'écriture en EC et dans les disciplines de spécialité. (Lafont-Terranova, 2014a, p. 119)

L'objectif de développer des compétences transférables dans les écrits de spécialité et (pré)professionnels supposait de proposer « aux étudiants un espace-temps d'écriture privilégié qui favorise la prise de conscience de leurs atouts ainsi que leur investissement dans la production de textes aboutis » (*Ibid*.). Cet objectif impliquait aussi de prendre en compte, au-delà des questions de correction linguistique et graphique, le fait que « la difficulté d'écrire ne se réduit pas à la difficulté du français écrit » (Genouvrier, 1986, p. 104). Le choix a été fait d'expérimenter un atelier d'écriture créative inspiré du modèle de l'atelier de loisir et favorisant la réécriture, dont le potentiel didactique était mis en évidence dans un travail de recherche mené en parallèle (Lafont, 1999). Ce dispositif apparaissait comme suffisamment différent des situations scolaires pour permettre aux étudiants de dépasser la mauvaise image qu'ils avaient de l'enseignement du français et suffisamment efficient pour les « aider [...] à passer d'une conception scolaire de l'écriture (une copie contre une note) à une conception plus professionnelle (la production d'un document abouti, adapté à la situation de communication) » (Lafont-Terranova, 2014a, p. 120).

Après avoir exposé les fondements théoriques de la démarche, je présenterai le dispositif expérimenté et les données exploitées. Puis, en m'appuyant notamment sur des études antérieures et sur l'analyse qualitative de données récentes, dans les trois points suivants, je mettrai en exergue des effets de l'expérimentation prometteurs sur le plan didactique.

Fondements théoriques

Du fait de son inscription institutionnelle et de ses ancrages théoriques, l'expérimentation « se situe [...] au carrefour de deux champs, celui de la didactique de l'écriture et celui des littéracies[3] universitaires qui s'est développé récemment dans l'espace francophone » (Lafont-Terranova, 2018, p. 12).

Parler de littéracie(s) pour renvoyer aux activités impliquant l'usage de l'écrit/ure « permet de pointer plusieurs objectifs personnels, professionnels et socio-culturels dont l'interdépendance apparaît déterminante pour l'appropriation de l'écrit » (Hébert et Lépine, 2013, p. 26). D'une manière générale, on constate que l'écriture professionnelle experte demande de plus en plus « un haut degré de contrôle cognitif sur tous les aspects de la production [...] : planification du contenu, représentation des objectifs et du contexte, rédaction et révision » (Beaudet et Rey, 2015, p. 7). Ce constat conduit à faire de « la maîtrise de l'écrit – dans ses dimensions linguistique, pragmatique, textuelle – [...] un des enjeux fondamentaux de la formation des étudiants, en particulier du 1er cycle universitaire[4] ». Dans une formation au métier d'informaticien, cet enjeu est d'autant plus important que les écrits de spécialité participent pleinement du raisonnement qui permet d'arriver au résultat, la mise au point d'une application, par exemple (Chevillard et Lafont-Terranova, 2016).

Dans cette perspective, outre une ouverture littéraire et culturelle, l'atelier d'écriture propose aux participants un « pas de côté » par rapport aux situations liées à leur spécialité, destiné à favoriser la prise de conscience du *« travail langagier*[5] que doit accomplir le scripteur, quel que soit l'objet concerné » (Dabène, 1991, p. 13). Il s'agit de faciliter un accompagnement ciblé sur les écrits de spécialité et (pré)professionnels, qui reste indispensable, compte tenu du niveau de littéracie attendu dans la filière.

La didactique de l'écriture, dans laquelle s'inscrivent mes travaux sur les ateliers d'écriture, a permis de fonder l'expérimentation sur un « modèle didactique de la compétence scripturale » proposé par Dabène (1991). L'originalité du modèle tient à ce que les représentations que le sujet se fait de l'écriture, et plus largement le rapport qu'il entretient avec celle-ci (Barré-De Miniac, 2000 ; Penloup, 2000) sont à considérer, comme une composante de la compétence scripturale à part entière, au même titre que les savoir-faire et les savoirs linguistiques, graphiques, pragmatiques, encyclopédiques, etc. qu'il faut mobiliser pour écrire.

Se référer aux dimensions du rapport à l'écriture distinguées par Barré-De Miniac (investissement, opinions et attitudes, conceptions de l'écriture, modes de verbalisation de l'écriture et de son apprentissage), qui « colorent, d'une manière spécifique le rapport à l'écriture de chacun » (2000, p. 118), incite à concevoir des dispositifs d'accompagnement de l'écriture ciblés sur une ou plusieurs de ces dimensions.

Ainsi, l'atelier a d'abord été conçu pour favoriser l'investissement des étudiants en prenant en compte « l'insécurité scripturale » ressentie, à des degrés variables, par tout scripteur (Dabène, 1987, p. 17). Il s'agissait également de faciliter, en vue d'une évolution, la mise au jour d'opinions ou de conceptions de l'écriture qui excluent l'idée même d'apprentissage (Barré-De Miniac, 2000, p. 122) et/ou qui occultent le travail de l'écriture inhérent à l'écriture « sérieuse » (Genouvrier, 1986, p. 103, 109) : l'écriture perçue comme inutile dans l'exercice du métier visé ou bien comme un don réservé aux écrivains ou encore comme « un simple code de transcription ». Puis, des espaces d'écriture réflexive ont été introduits en complément de l'écriture créative pour favoriser la verbalisation, par les scripteurs, de l'écriture et de leurs procédures scripturales, une dimension du rapport à l'écriture considérée par Barré-De Miniac comme décisive sur le plan didactique.

La génétique textuelle est une discipline récente, qui s'est constituée « au cours des années 1970 » autour de l'étude des « manuscrits littéraires en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en devenir » (Grésillon, 1994, p. 7). Depuis, la discipline a élargi son champ à d'autres types de textes (Fenoglio & Boucheron-Pétillon, 2002) et des didacticiens de l'écriture se sont emparés de notions élaborées par les généticiens (campagne d'écriture, état, version, dossier génétique[6], opérations de réécriture[7], etc.) pour analyser des brouillons et concevoir « des dispositifs visant l'accompagnement des scripteurs tout au long de leurs tentatives pour aboutir à un produit fini » (Lafont-Terranova, 2014a, p. 122). C'est également dans ce courant que s'inscrit l'expérimentation.

Une enquête menée dans trois ateliers fonctionnant sur le modèle de l'atelier de loisir, dont deux menés en contexte de formation (Lafont, 1999), a été à l'origine du choix du dispositif. Inspiré des expériences de la fin des années 1960 d'Élisabeth Bing (Bing, 1976) et d'Anne Roche (Roche, 1994), ce modèle d'atelier qui s'est développé dans les années 1970-1980 (Boniface, 1992) « repose sur un rituel de groupe qui alterne plusieurs temps orchestrés par un animateur : propositions de pistes d'écriture, temps d'écriture individuelle, lectures, commentaires bienveillants des textes produits et, dans certains cas, temps dédié à la réécriture » (Lafont-Terranova, 2018, p. 13). S'inspirer de ce modèle en favorisant la réécriture permettait d'espérer des effets en matière de réassurance et de mise à distance des écrits produits ainsi qu'un impact positif des temps de réécriture liés à la valorisation des productions (Lafont 1999, Lafont-Terranova, 2019).

Dispositif et données exploitées

Dans sa dernière version qui intègre les modifications apportées au fur et à mesure des évaluations successives[8], le dispositif expérimenté – un module de 12h à 14h de travaux pratiques, selon les parcours[9], intégré dans les cours d'EC (Lafont-Terranova, 2014a, 2020), s'articule autour d'un atelier d'écriture créative dans lequel « [o]n retrouve la scansion du temps caractéristique d'une séance d'atelier de loisir » (Lafont-Terranova, 2014b, p. 98).

Les pistes d'écriture empruntent à des fondateurs d'atelier, des praticiens, des écrivains, des chercheurs de tendances diverses, à l'exclusion de ceux qui se réfèrent « à des ateliers centrés sur le développement personnel » (*Ibid.*, p.103), pour ne pas introduire « la mise en scène de problèmes psychologiques et d'appels dans un espace qui n'est pas de nature

thérapeutique » (Reuter, 1996, p. 138). Parler de *pistes d'écriture* plutôt que de *consignes* ou de *contraintes*, même lorsqu'il s'agit de pistes d'inspiration oulipienne, manifeste la marge de liberté laissée aux participants (Lafont-Terranova, sous presse). Par ailleurs,

> [l']adhésion aux pistes proposées variant selon les personnes et les matériaux convoqués (Lafont-Terranova, […][2020), la diversité est privilégiée : invitations à jouer sur la matérialité du langage, convocations de l'imaginaire, sollicitations du vécu du sujet(-écrivant), de préférence de manière indirecte […], afin d'introduire une distance entre le « je raconté » et le « je racontant » (Niwese, 2010) et protéger l'intimité du sujet-écrivant. (Lafont-Terranova, sous presse)

Des temps de réécriture, en présentiel et à distance, se font en lien avec la publication d'un recueil numérisé et la lecture, par Éric Cénat et Claire Vidoni du Théâtre de l'Imprévu, d'un ou deux textes[10] par scripteur. Il s'agit d'inciter les étudiants à travailler les textes qui leur tiennent à cœur, en s'appuyant sur les suggestions faites en atelier, les relectures de pairs et les annotations de l'enseignant.

À la fin du module, il est demandé à chaque étudiant de constituer un dossier individuel présentant toutes les versions de ses textes créatifs, premiers jets manuscrits inclus « dans un ordre qui permette de voir la progression […] [de son] travail d'écriture-réécriture et […] [de faire] à mesure les commentaires […] sur ce travail (raisons du choix de la ou des pistes proposées, effets de la réécriture, etc.) ». Ce dossier doit comporter une introduction d'une ou deux pages, dans laquelle l'étudiant est invité à rendre « compte de […] [son] cheminement de scripteur[11] ».

Depuis 2010, « [u]n journal d'écriture, tenu tout au long de l'atelier, donne lieu à des échanges autour d'extraits librement choisis par leurs auteurs » qui sont lus en début de séance ; les étudiants sont également invités à s'appuyer sur leur journal pour « nourrir la partie réflexive (introduction et commentaires) du dossier individuel[12] » (Lafont-Terranova, 2019, p. 276). Le débat qui suit la séance de lecture théâtralisée et le bilan anonyme demandé à chacun, via un questionnaire écrit, permettent une évaluation à chaud de l'expérience. L'évaluation individuelle se fait à partir du dossier, sous deux formes : une note tenant compte de l'investissement et un commentaire à valeur formative, dans lequel l'accent est mis sur les réussites.

Les résultats présentés ci-dessous s'appuient sur l'analyse de bilans anonymes et/ou de dossiers individuels recueillis dans des ateliers que j'ai animés entre 2001-2002 et 2005-2006 en deuxième année[13] et entre 2010-2011 et 2018-2019 en année spéciale. Dans le cadre de cet article qui prolonge des études préalables, j'ai choisi de mettre l'accent sur i) l'investissement des étudiants, ii) l'évolution de leur rapport à l'écriture, iii) la verbalisation des procédures et plus largement du processus d'écriture en présentant notamment des analyses

qualitatives d'exemples illustratifs, en grande partie inédits[14].

Un investissement important dans l'écriture créative et réflexive

Au début de l'atelier, l'heure est plutôt au doute, voire à la plus grande réserve. Les étudiants s'interrogent en effet, parfois avec humour, sur la place d'un atelier d'écriture créative dans une formation d'informaticiens et craignent de retrouver un cours de français, dont l'image est souvent négative :

> J'étais plus enthousiaste à l'idée de taper du code C++ que de faire de la poésie. Peut-être est-ce dû au fait que le résultat n'est pas exécutable. LL12-13, intro[15]

> [C]ette discipline me faisait directement penser au français et ces cours interminables à faire des rédactions pendant des heures. JB16-17, intro

Les réserves initiales sont généralement surmontées au cours de l'atelier, souvent assez tôt, comme le souligne Jean, cité plus haut : *à ma grande surprise mon avis changea rapidement* (JB16-17). L'atelier est même, pour certains, *une véritable révélation* (NC12-13).

L'étude de 142 bilans anonymes[16] confirme cette impression. Si quelques rejets provocateurs (*cours inutile qui empêche d'être en week-end plus tôt*) et des réserves souvent modalisées (*le seul bémol ;* des difficultés *indispensables pour progresser*) ou liées à la charge de travail sont exprimées, notamment en année spéciale, rares sont ceux qui déclarent n'avoir pas du tout apprécié l'expérience. La satisfaction s'exprime surtout à travers le lexique utilisé dans les réponses aux questions ouvertes, globalement positif (Lafont-Terranova (2019) (*libre, ouvre des portes, rempli d'humour et d'émotion, original, très enrichissant, heureux et fier, réel plaisir, cette expérience m'a fait grandir, un travail sur soi-même*). Même si la peur de ne pas être à la hauteur (*je ne suis pas un littéraire*), voire des regrets (*pas assez travaillés*) subsistent, les étudiants sont plutôt fiers de leurs textes jugés *bons voire très bons, géniaux, magnifiques*. Ils sont également souvent surpris de la qualité des textes de leurs camarades, qu'ils trouvent *amusants, superbes, puissants, vraiment incroyables.* La séance de lecture théâtralisée, qui « permet "*d'avoir une vision neuve*" de ses propres textes et "*de mieux comprendre ceux des autres étudiants*" » (Lafont-Terranova, 2019, p. 279), est très appréciée.

Par ailleurs, plusieurs indicateurs permettent de mesurer l'engagement des étudiants dans la réécriture des textes créatifs :

- le nombre d'états ou de versions par texte : de un à sept ou huit états remis pour un texte, selon le nombre de textes remis avec une moyenne de 2,5 à 3,5 états par texte, selon les études (2007, 2014a, 2019), résultats d'ailleurs sous-estimés, certains étudiants hésitant à rendre des premiers jets manuscrits ;
- les opérations de réécriture effectuées en cours d'écriture et entre les versions dont l'étude systématique reste à faire ;
- la qualité des textes remis pour les séances de lecture théâtralisée et les

recueils collectifs.

Enfin, en année spéciale qui accueille un public plus âgé, plus hétérogène et plus mûr que celui du parcours classique, l'augmentation récente des exigences sur le plan réflexif semble avoir globalement amélioré la qualité des dossiers individuels : constitution du dossier génétique de chacun des textes créatifs, présence d'écrits réflexifs dont le volume textuel n'est pas négligeable[17] et dont la qualité apparait dans les extraits analysés plus loin.

L'évolution du rapport à l'écriture

De nombreux étudiants analysent la façon dont l'atelier a fait évoluer leur rapport a l'écriture. Vivien présente ainsi l'atelier comme une *expérience de vie* :

> « Mes parents ont trouvé mes textes magnifiques, et je sentais que ce n'était pas seulement pour me soutenir, il*[18] le pensais* vraiment ! J'étais abasourdi, moi qui à* toujours excellé seulement en mathématiques et dans les matières scientifique*, j'étais capable d'écrire des textes que d'autre* trouvais* beau* ! » […] De cette expérience de vie j'ai beaucoup appris et grandis*, j'ai réussie* grâce à cet atelier à dépasser ma relation passée avec l'écriture, aujourd'hui je m'amuses* en écrivant autant que je le faisais à résoudre des problèmes compliqués en mathématiques. VB15-16, intro.

Le changement décrit est d'abord d'ordre affectif. Citant un extrait de son journal dans lequel il rapporte sa surprise devant le regard admiratif de ses parents sur ses textes, Vivien explique comment il a pu « *dépasser […] [sa] relation passée avec l'écriture* », que l'on devine très négative, au vu des difficultés en orthographe qui apparaissent dans l'extrait cité. En lui permettant de découvrir le plaisir intellectuel de l'écriture (*je m'amuses* en écrivant*), l'atelier a mis au jour de réelles qualités poétiques, comme le montre le texte écrit à partir de la figure rhétorique de la gradation[19] :

> La plage
>
> Il est las, allongé sur la plage, le soleil est encore haut, le sable toujours chaud. Le ciel est parsemé de quelques nuages, un gros ici, un petit la*[20]. […]
>
> Ici, la plage presque déserte, longue étendue de sable fin qui se déverse marée après marée dans une mer infinie.

> […]
>
> Derrière de grandes dunes de sable fin, retenues par la prolifération de la bruyère, octroie à ce paysage le peu de verdure qu'il possède. […]
>
> Ici la plage se dessine plus précisément, striée tous les mètres environ par une fine bande d'algues, déposée par l'océan, sur laquelle les grands oiseaux des mers savourent leur dernier repas de la journée, fait de petits crabes et autres crustacés, avant de partir pour un long voyage vers la douceur des terres du sud.
>
> Pourtant il est las cet homme, seul sur cette plage.

VB15-16, VF

Dans son dossier, Benoit décèle une double évolution :

> Au fur et à mesure que l'atelier avançait, je ressentais un sentiment de défi à chaque exercice, je ne pouvais m'empêcher de m'imposer d'autres contraintes[21] […]. (exemple : […] je me suis imposé une construction en vers.) […] Grâce à cet atelier j'ai pris conscience que l'écriture n'est pas une chose innée, c'est quelque chose de travaillé, quelque chose que l'on remet perpétuellement en question pour l'améliorer. BB18-19, intro

Sur le plan de l'investissement, l'atelier a conduit Benoit à s'« *imposer d'autres contraintes*[22] » que celle de l'exercice, et sur le plan des conceptions, à remettre en question sa conception initiale de l'écriture (*j'ai pris conscience que l'écriture n'est pas une chose innée*) qu'il remplace par une conception professionnelle (*c'est quelque chose de travaillé*) justifiant la réécriture d'un texte (*pour l'améliorer*).

Les étudiants analysent également avec finesse l'influence du groupe sur leur relation à l'écriture, mettant ainsi en exergue ce que j'ai appelé « la part de l'autre » (Lafont-Terranova, 2018, p. 19). Dans les extraits suivants, Jean et Sébastien évoquent ainsi le rôle positif des réactions de leurs camarades, lors de la lecture qui suit l'écriture, une étape dont Sébastien souligne pourtant la difficulté sur le plan émotionnel :

> Le fait d'avoir un rire ou un sourire au moment des lectures de mes textes était un peu comme une victoire et me motivait par la suite à améliorer ceux-ci[23]. JB16-17, intro
>
> […] la lecture, devant ses camarades, est une étape difficile car celle-ci implique de se mettre en avant, de s'exposer au groupe. […]. Cependant, j'ai apprécié, durant cet atelier,

> que l'ensemble du groupe ne porte pas de jugement sur la capacité de chacun à produire un écrit. Bien au contraire, il y a toujours eu des encouragements. Ce qui m'a permis de toujours garder une confiance minimale dans ce que je produisais même si j'estimais que ce n'était pas extraordinaire. SB14-15, intro

Quant à Farid, il signale l'intérêt de la lecture en groupe réduit :

> [N]ous avons constitué de petits groupes, afin de confronter nos créations au regard critique d'un nombre restreint de collègues. Cet évènement à* été particulièrement fructueux pour moi, et les suggestions de mes camarades ont été très précieuses, me permettant une avancée importante dans l'écriture de ce texte. FB16-17, com

La verbalisation des procédures et du processus d'écriture

Les différents espaces d'écriture du dossier sont « des espaces de verbalisation en interaction » (Lafont-Terranova, 2019, p. 283), comme le montrent les commentaires de Jean sur un texte qu'il a écrit à partir de deux pistes données en parallèle :

> « Écrire c'est…[24]____ » et « Demain ce sera […] et je commencerai à écrire[25]____ » :
>
> (Poursuivre sur demain)
>
> Ajout d'un lecteur dans le texte avec un « tu » ?
>
> Mettre le texte en « il » (écriture manuscrite, en rouge)
>
> Suite aux conseils donnés sur la première version j'ai décidé de passer le texte à la troisième personne du singulier et cela donne un effet complètement différent et m'a permis de finir mon texte. (Com[26]____, dactylographié)
>
> JB16-17

Dans le passage reproduit en italiques, qui suit le premier jet manuscrit, Jean s'interroge (*Ajout d'un lecteur dans le texte avec un « tu »* ?), se donne des consignes (*Poursuivre sur demain / Mettre le texte en « il »).* C'est dans ce dialogue mené avec lui-même, sorte de « parole intérieure extériorisée » (Grésillon, 2002, p. 19) qu'il reprend à son compte une suggestion faite en atelier, dans le commentaire, écrit après coup pour son dossier (*Suite aux conseils donnés […] j'ai décidé de passer le texte à la troisième personne*). Jean évoque ensuite l'impact de ce changement sur un lecteur potentiel (*un effet complètement différent*) et le rôle

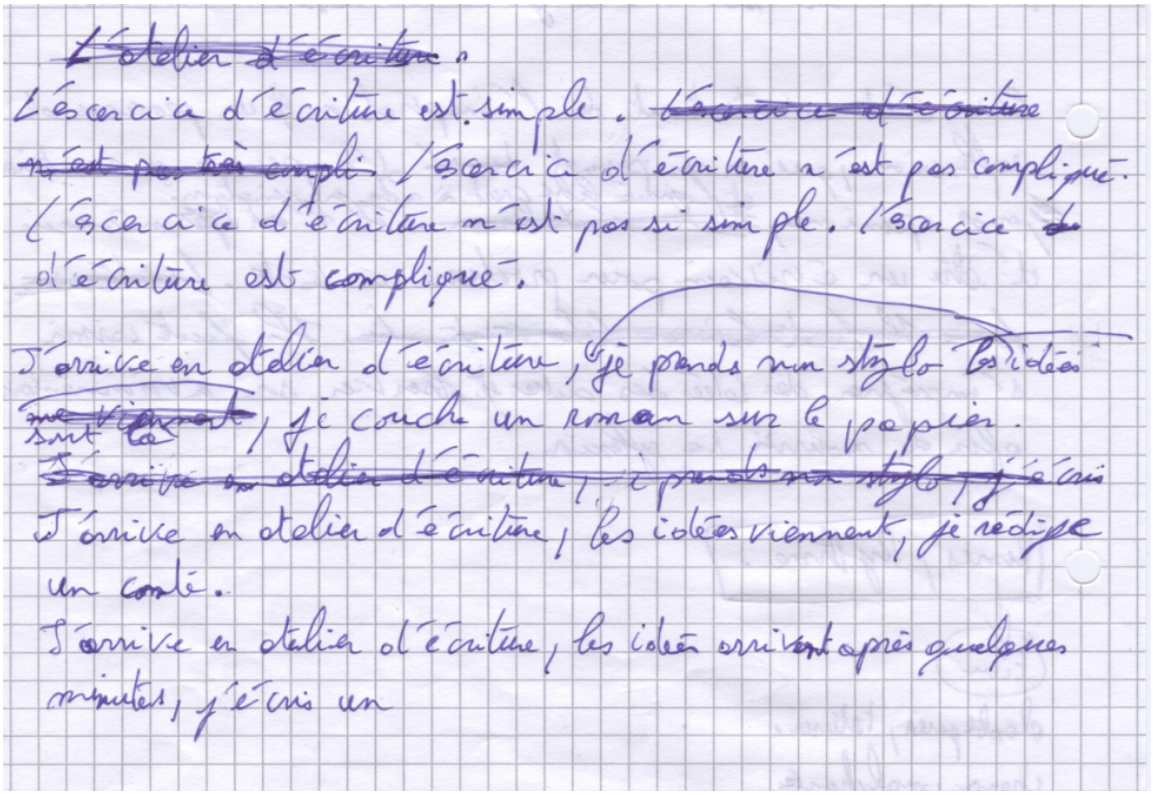
de celui-ci dans l'évolution de son texte *([ça] m'a permis de finir mon texte*).

Quant à Yazid, dans un commentaire qui suit « La parole à ma plume », un texte sur l'écriture, écrit à partir des deux pistes citées plus haut, il analyse avec justesse les effets d'un remplacement qui donne une portée plus générale à son texte :

> Une dernière relecture m'a permis de [...] changer quelques mots comme « sortir de chez soi » plutôt que « sortir de sa chambre », ce qui permettait de faire passer la personne d'un adolescent (« chambre ») à quelqu'un de moins ciblé (« chez soi).YM18-19, com

De son côté, Norbert analyse *a posteriori* la façon dont il a transposé et surmonté dans son texte créatif sa difficulté face à la proposition d'écrire une gradation :

> Je me suis inspiré de ce que je ressentais, ce que je me disais [...], « l'exercice d'écriture n'est pas simple, il est même compliqué » [27]. (intro)



1er jet, extrait. NL16

Sylvain, lui, revient à trois reprises sur une difficulté qu'il a surmontée en s'inspirant de l'expérience de Paul, un autre membre du groupe. Les trois fragments suivants sont extraits du dossier de Sylvain, les deux derniers de celui de Paul :

> En manque d'inspiration pour le début du texte 3, je me suis finalement légèrement inspiré de l'expérience de

> P[aul], j'ai donc laissé les mot* s'étaler sur le papier en les accrochant les uns aux autres en partant du fait que je n'arrivais pas à commencer[28]____. (Journal)
>
> Nous sommes ensuite arrivés à un troisième exercice qui m'a fort inspiré malgré le mal que j'avais à commencé*. Je me suis inspiré de ce mal, comme P[aul] l'avais* fait pour son premier texte, et finalement, ce texte me plaît. (intro)
>
> Ayant un mal de chien à commencer cet exercice mais ne voulant pas passer pour le dindon de la farce et ne voulant pas faire ma tête brûlée, je me lance dans un étalage de mots qui n'ont ni queue ni tête en espérant ne pas avoir les yeux plus gros que le ventre. (VF) SB15-16

> [J]e ne voulais surtout pas réaliser un texte scolaire des plus classiques, qui m'ennuient au plus haut point. Je me suis donc posé, et j'ai réfléchi. À cours d'idée, j'ai failli abandonner. Mais c'est alors que l'idée m'est apparue. Si vous avez lu ce texte, vous vous rendrez compte qu'il s'agit du sujet du texte : j'ai écrit sur le fait d'écrire. (intro)
>
> Je suis devant mon écran. Encore. La page blanche me nargue, elle se moque de moi. […]. Rien ne vient. Ce maudit curseur clignote, m'indiquant qu'il attend de moi des pensées, des mots, juste une lettre pourquoi pas ? Je frappe le '*E*'. Et puis quoi, maintenant ? Désespéré, j'abats mon poing rageur sur le retour. (VF) PC15-16

Pour ces deux étudiants qui, à l'instar de Norbert précédemment cité fictionnalisent leur expérience d'écriture, écriture créative et écriture réflexive se révèlent deux modes de mise à distance de l'atelier. Confronté au fait de ne pas avoir d'idée, ce qu'il considère comme un *mal*, terme fortement connoté négativement, Sylvain s'inspire de l'expérience de Paul pour faire de sa difficulté le thème du jeu d'inspiration oulipienne proposé pour le *texte 3* : « Écrire à partir d'expressions toutes faites[29]____ ». La difficulté de Paul n'est pas de même nature. Ayant choisi la piste « Écrire c'est… », il a, en effet, le projet de ne pas faire *un texte scolaire* et trouve une solution en écrivant *sur le fait d'écrire*.

La suite de son texte, dont voici un extrait, est remarquable :

> Je m'arrête pour relire les lignes qui viennent de naître sous mes doigts. […] À mesure que les idées se bousculent, d'autres arrivent. Je reprends des passages, en étoffe d'autres, les insère à leur place, pour parfaire l'ensemble, pour essayer de donner une forme à cette matière brute et chaotique qui bouillonne dans mes pensées[30]____. PC15-16, VF (L'acte de création)

Le lexique utilisé (*reprends*, *étoffe*, *insère à leur place*) évoque des opérations de réécriture définies par la génétique textuelle, tandis que les derniers mots (*donner une forme à*

cette matière brute et chaotique qui bouillonne dans mes pensées) sont à rapprocher de ce que Grésillon dit de l'avant-texte : un « espace […] où un projet, une pulsion, passent du neuronal au verbal, où une parole cherche sa voix et sa voie, où une textualité se fait invention » (1994, p. 17).

Le très bel acrostiche qui suit, écrit par Pascal, à partir de la piste de la gradation, évoque également, de manière subtile, la façon dont la pensée prend forme dans l'écriture :

> J'ai pas d'idées[31]____
>
> J'erre dans mes pensées, le vide m'emmène il m'
>
> Absorbe, puis soudain un bourdonnement faible.
>
> Intrigué je suis la direction de ces vibrations.
>
> Progressant dans cette voie je commence à entendre, à
>
> Appréhender des sonorités différentes, une mélodie.
>
> Soudainement des formes, mouvantes, frémissantes, se mettent à
>
> Danser tout autour de moi. Puis vient un flash lumineux intense.
>
> Immédiatement viennent les couleurs, du vert au rouge,
>
> Du blanc au noir, toutes plus diverses les unes que les autres
>
> Emmêlées dans la pensée qui prend forme.
>
> Enfin la voici claire comme de l'eau de roche : l'idée
>
> PC18-19, recueil

Le fait que l'auteur écrit dans un commentaire avoir *dû allonger artificiellement la découverte de l'idée pour permettre un vrai ressenti de la gradation* confirme le pouvoir de l'artefact qu'est l'écriture, pouvoir qu'elle peut avoir à l'insu du scripteur, ainsi que l'intérêt des contraintes linguistiques d'inspiration oulipienne qui « créent d'emblée une sorte de "grand vide" dans lequel sont aspirés et s'engouffrent quantité d'éléments qui seraient, sans ce violent appel d'air, restés enfouis » (Bénabou, 1983, p. 104).

Conclusion

Inclure un atelier d'écriture créative dans un cursus de futurs informaticiens était un pari

risqué. De fait, l'atelier ne résout pas par miracle les difficultés importantes sur le plan linguistique et graphique (Lafont-Terranova, 2007) : en témoigne le contraste, dans certains dossiers, entre des versions finales des textes créatifs à l'orthographe impeccable ou presque et le nombre important d'incorrections dans les écrits réflexifs correspondants qui n'ont pas fait l'objet de retours. À noter aussi que certains locuteurs non natifs qui doivent être accompagnés de façon soutenue ont des difficultés à conjuguer écriture créative et écriture réflexive. Cependant, l'expérience conduit un certain nombre d'étudiants à prendre davantage en compte les questions linguistiques et graphiques (Lafont-Terranova, 2007), les difficultés pouvant même devenir *les points positifs de [...] [l']atelier* (Bilan AS 18-19). Le fait que l'attention à ces questions « se relâche dans les [...] [écrits réflexifs] qui ne sont pas destinés à la publication » (Lafont-Terranova, 2014b, p. 115) a d'ailleurs incité le département à développer des productions touchant des destinataires autres que l'enseignant (posters, diaporamas, etc., conçus en petits groupes pour la Journée Portes ouvertes, par exemple).

L'expérience met également au jour, même chez les scripteurs les plus en difficulté, des compétences poétiques, narratives, etc. et, en mettant « le scripteur face à son texte » (Lafont-Terranova, 2013), permet de susciter une « attention [consciente] portée à la facture du texte » (Oriol-Boyer, 2013, p. 73), comme le révèle ce commentaire de Noël : *j'ai pesé le pour et le contre de chaque tournure de phrase, de chaque virgule* (NC12-13). Et surtout, au vu de la qualité des textes créatifs de la plupart des étudiants, insuffisamment mise en exergue dans cet article et de la profondeur de certaines analyses sur les effets du dispositif, les objectifs assignés à l'expérimentation à ses débuts (réassurance et engagement dans l'écriture) me semblent atteints. Et qui plus est, au terme du parcours créatif et réflexif que permet le dispositif, un nombre significatif d'étudiants d'année spéciale se révèlent capables de formuler ces objectifs en termes de bénéfices. C'est le cas de Marc :

> Cet atelier m'a permis de renouer avec l'exercice intellectuel qu'est la rédaction d'un texte.
>
> Il m'a aussi appris ce que je n'ai jamais su faire : relire ses textes avec du recul s'efforcer de ne pas penser que tout est mauvais, et les retravailler.
>
> En somme retrouver le plaisir de l'écriture malgré la difficulté de la réécriture. MM13-14, intro

Enfin, quelques-uns, tels Vincent, Justin, Cynthia et Jérôme, font explicitement un lien entre l'atelier et la visée professionnelle :

> Note : j'ai écrit ce texte en pensant à ce qu'il se passe quand je travaille sur un projet ![32]____ VP 18-19
>
> Retravailler tous ces textes à plusieurs reprises m'a aussi aidé à travailler sur mon CV et sur mes modèles de lettres de motivations*. JR18-19,
>
> L'atelier a aussi contribué à me rappeler le poids que peut avoir notre manière de nous exprimer, par exemple à l'écrit dans une lettre de motivation. Cette prise de conscience a eu lieu grâce à la piste de

l'exercice de style[33]. CM17-18, intro

> [L']écriture nécessite de la rigueur, de la réflexion mais aussi de l'imagination. Ce sont des qualités que l'on retrouve chez les informaticiens professionnels, l'écriture du code d'un programme informatique nécessite une phase de réflexion mais aussi d'imagination afin de déterminer comment sera conçu le code et de prévoir son aboutissement. JL16-17

De leur côté, les enseignants de spécialité et plus largement les membres de l'équipe pédagogique font également le lien entre le travail mené en atelier et la visée professionnelle de la formation. Ainsi, en 2016, le chef du département, qui est informaticien, souligne l'intérêt d'un dispositif qui permet d'aider les étudiants « à dépasser leurs difficultés d'expression et les accompagner vers l'exigence de dialogue, d'écoute et de reformulation que nécessite notre spécialité informatique[34] ». L'atelier joue sans doute aussi un rôle dans l'amélioration, soulignée au fil des années par les collègues, des écrits de spécialité et plus particulièrement des écrits à caractère (pré)professionnel, tels les rapports de projet et de stage (Lafont-Terranova, 2007). Mais on ne peut évaluer les effets de l'atelier indépendamment de ceux de l'ensemble du parcours proposé aux étudiants en EC[35] et de la collaboration développée par le département entre collègues de spécialité et collègues d'expression-communication pour faciliter un accompagnement des écrits (pré)professionnels qui s'appuie sur la construction du sujet-écrivant (Chevillard et Lafont-Terranova, 2016).

Bibliographie

Barré-De Miniac, Christine (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Beaudet, Céline et Rey, Véronique (2015). *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Bénabou, Marcel (1983). La règle et la contrainte. *Pratiques*, n°39, p. 101-106.

Bing, Élisabeth (1976). *Et je nageai jusqu'à la page.* Paris : Édition des femmes.

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

Chevillard, Sylvie et Lafont-Terranova, Jacqueline (2016). Accompagner l'écriture de spécialité : un enjeu pour la didactique de l'expression-communication en IUT, *in* Hinault, Anne-Marie (dir.), *Didactique de la communication 2*. Paris : Éditions L'Harmattan, p. 83-102.

Dabène, Michel (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Dabène, Michel (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, n°4,

p. 9-22.

Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique (2012). Littéracies universitaires ; présentation. *Pratiques,* n° 153-154, p. 3-9.

Fenoglio, Irène et Boucheron-Pétillon, Sabine (2002). Avant-Propos. *Langages*, n°147, p. 3-7.

Genouvrier, Émile (1986). *Naitre en français.* Paris : Larousse.

Grésillon, Almuth (1994). *Eléments de critique génétique : Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.

Grésillon, Almuth (2002). Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée. *Langages*, n°147, p. 19-38.

Hébert, Manon et Lépine, Martin. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe* 16(1), p. 25-43. URL : https://doi.org/10.7202/1018176ar

Lafont, Jacqueline (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture*. A*nalyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Université de Tours (Thèse de doctorat). ANRT, Thèse à la carte (Réf ANRT : 32555) : Lille 3 Université.

Lafont-Terranova, Jacqueline (2007). Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique : analyse d'une expérience. *Caractères*, n°25, p. 4-9.

Lafont-Terranova, Jacqueline (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Lafont-Terranova, Jacqueline (2013). Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte, *in* Houdart-Merot, Violaine et Mongenot, Christine (dir.), *Pratiques d'écritures littéraires à l'université*. Paris : Champion, p. 341-357).

Lafont-Terranova, Jacqueline (2014a). Des ateliers d'écriture en expression-communication : quels ateliers, pour quels effets ?, *in* Nouailler, Mathilde (dir.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théorique, représentations, réalités*. Paris : Éditions L'Harmattan, p. 117-132.

Lafont-Terranova, Jacqueline (2014b). *La construction du sujet-écrivant : approches linguistiques et didactique.* Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches, Vol. 1. Université d'Orléans. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-02094612

Lafont-Terranova, Jacqueline (2018). Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière. *Recherches en Didactiques* n°26, p. 9-24. URL : https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2018-2-page-9.htm#

Lafont-Terranova, J. (2019). Des ateliers d'écriture pour de futurs informaticiens : de la réassurance à la réflexivité, *in* Niwese, Maurice, Lafont-Terranova, Jacqueline et Jaubert, Martine (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques*

innovantes. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 269-285.

Lafont-Terranova, Jacqueline (2020). Proposer des « pistes d'écriture » d'inspiration oulipienne dans une filière technologique : du jeu à la construction du sujet-écrivant, *in* De Bary, Cécile (dir.), *Les Ateliers d'écriture et l'Oulipo*. Paris : Hermann, p. 157-173.

Lafont-Terranova (sous presse). De l'intérêt d'un atelier d'écriture créative pour former et se former à l'écriture en contexte universitaire, *in* Forget, Marie-Hélène et Malo, Annie (dir). (avec la collaboration de Morissette, Joëlle et Gendron, Sylvie), *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif*. Montréal : Presses Universitaires de Laval.

Niwese, Maurice (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. UCL (Thèse de doctorat).

Oriol-Boyer, Claudette (2013). Le texte littéraire comme théâtralisation de mécanismes langagiers, *in* Houdart-Merot Violaine et Mongenot, Christine (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Champion, p. 71-90.

Penloup, Marie-Claude (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.

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

Roche, Anne (1994). Écrire à l'université, *in* Boniface, Claire (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993*. Paris : Retz, p. 95-97.

Roche, Anne, Guiguet, Andrée et Voltz, Nicole (1989). *L'atelier d'écriture-éléments pour la rédaction du texte littéraire.* Paris : Bordas.

Rollin, André (1978). *Cortège dans la ville*. Paris : Seuil.

Rondier-Pertuisot, Camille (1991). *41 fiches d'initiation à l'écriture créative*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Souchier, Emmanuël (2020). L'atelier d'écriture. S'approprier la chair chaude des mots, *in* De Bary, Cécile (dir.), *Les Ateliers d'écriture et l'Oulipo*. Paris : Hermann, p. 187-205.

---

[1] Une préexpérimentation effectuée en 1997 avec des étudiants volontaires a précédé l'expérimentation proprement dite (Lafont-Terranova, 2014a, 2019, 2020)

[2] Outre Layal Kanaan-Caillol, aujourd'hui responsable des enseignements d'EC et moi-même, une douzaine d'« intervenants (animateurs d'ateliers d'écriture, enseignants, docteurs, doctorants) ont été impliqués » (Lafont-Terranova, 2019, p. 270).

[3] Orthographe adoptée par Delcambre et Lahanier-Reuter (2012).

[4]
___ *In* l'appel à contributions du présent numéro.

[5]
___ En gras dans le texte original.

[6]
___ « Campagne d'écriture : opération d'écriture correspondant à une certaine unité de temps et de cohérence scripturale » ; « Version : état déjà relativement achevé d'une élaboration textuelle » ; « Dossier génétique : ensemble de tous les témoins génétiques écrits, conservés d'une œuvre ou plutôt d'un projet d'écriture et classés en fonction de la chronologie des étapes successives. Synonyme : [...] « avant-texte » (Grésillon, 1994, p. 241-246).

[7]
___ Grésillon définit quatre opérations de réécriture : l'« ajout », le « déplacement », la « substitution » ou « remplacement » et la « suppression » (*Ibid.*).

[8]
___ Les modifications liées à l'épidémie de COVID-19 ne sont pas prises en compte.

[9]
___ Préparation du DUT en deux ans ou en un an en année spéciale.

[10]
____ Ce nombre a varié en fonction des parcours et des financements extérieurs, remplacés aujourd'hui par un financement du département.

[11]
____ Extraits des consignes 2019-2020 en année spéciale. Les commentaires figurant dans certains dossiers ont conduit à intégrer la demande de commentaires en 2016-2017.

[12]
____ Là encore, il s'agit d'extraits librement choisis. L'enseignant n'a donc pas accès directement au journal sauf si l'étudiant décide de communiquer l'ensemble de son journal en annexe de son dossier.

[13]
____ Depuis 2008-2009, l'atelier est placé en fin de première année.

[14]
____ Les autres exemples sont revisités et les références indiquées.

[15]
____ Les initiales qui sont doublées par un prénom fictif renvoient à l'auteur du dossier et les nombres à l'année universitaire ; « intro » est mis pour « introduction », « com » pour « commentaire », VF pour « version finale d'un texte créatif ».

[16]
____ 103 bilans de 2^{e} année (2001-2002 à 2005-2006) et 39 bilans d'année spéciale (2015-2016 et 2018-2019). En dehors d'extraits de bilans 18-19, les extraits en italiques dans ce paragraphe sont empruntés à Lafont-Terranova (2007, 2014a, 2018 et 2019). Pour ne pas alourdir la présentation, le détail des références n'est pas précisé.

[17]
____ Dans un échantillon de 25 dossiers d'année spéciale (2015-2016), 2000 mots en moyenne par dossier (hors premiers jets manuscrits) dont 500 mots en moyenne consacrés aux écrits réflexifs

(introduction + commentaires), auxquels s'ajoutent pour 16 d'entre eux, les extraits du journal figurant en annexe (« 160 mots en moyenne dans les dossiers concernés ») (Lafont-Terranova, 2019, p. 279-280).

[18]
____ Les écrits réflexifs se font en autonomie. Les erreurs orthographiques et syntaxiques ne sont pas corrigées.

[19]
____ Cf. Roche, Guiguet et Voltz (1989, p. 98-100).

[20]
____ Cette erreur n'apparait pas dans la version qui figure dans le recueil. Vivien ne s'est sans doute pas approprié la correction faite au terme des différents retours.

[21]
____ Phrase citée dans Lafont-Terranova (2020, p. 172).

[22]
____ Dans le même ordre d'idées, Emmanuël Souchier rapporte que, dans un atelier d'écriture qu'il a mis en place avec des élèves de lycée, « les participants ont très vite prolongé [...] [les " classiques contraintes oulipiennes"] par des contraintes de leur cru » (2020, p. 188).

[23]
____ Passage cité dans Lafont-Terranova, 2018, p. 19.

[24]
____ Cf. Penloup (2000, p. 56-57).

[25]
____ Incipit de *Cortège dans la ville* (Rollin, 1979).

[26]
____ Commentaire cité dans Lafont-Terranova (2018, p. 7).

[27]
____ Extrait cité dans Lafont-Terranova, 2018, p. 17.

[28]
____ Fragment cité dans *Id.*, 2020, p. 163.

[29]
____ Cf. « portrait robot », https://www.oulipo.net/fr/une-liste-de-contraintes-oulipiennes (consulté le 01/05/20) et « Ça n'a pas de sens. Les expressions démontées » (Rondier-Pertuisot, 1991, p. 115-120).

[30]
____ Passage cité dans Lafont-Terranova, 2019, p. 284.

[31]
____ Les éléments en gras le sont dans le texte original.

[32]
____ Exemple cité dans Lafont-Terranova, 2020, p. 173.

[33]
____ *Ibid.*

[34] ____ Extrait de la lettre de soutien de Guillaume Cleuziou figurant dans le dossier de candidature au Prix PEPS « Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur » 2016.

[35] ____ Le parcours EC inclut les modules consacrés au Projet Personnel et Professionnel.