

Ecrire, un moyen d'accès à la littérature dans l'enseignement qualifiant ?

Enquête auprès de trois enseignantes et de leurs élèves

Fabien JACQUES et Jean-Louis DUFAYS, UCL - CEDILL

1. Des instructions officielles qui font question

L'enseignement en Belgique francophone est le lieu d'une hiérarchisation socioculturelle des élèves, qui se marque dès la troisième année du secondaire par une subdivision en deux grandes filières : la filière *de transition*, qui mène vers les études supérieures, et la filière *de qualification*, qui prépare directement à une profession et ne mène qu'exceptionnellement aux études supérieures. Chacune de ces filières présente en outre une subdivision, en enseignement *général* et *technique de transition* pour la première, et enseignement *technique de qualification* et *professionnel* pour la deuxième.

L'observation des trois¹ programmes du réseau catholique² qui régissent l'enseignement du français dans ces différentes filières fait apparaître des différences notables en ce qui concerne la place laissée à la littérature au cours des deux dernières années du secondaire (appelées « le troisième degré »).

En effet, si ces programmes s'accordent pour préconiser une compétence de lecture-analyse des textes littéraires visant à « créer différents réseaux de signification », ils divergent en ce qui concerne l'approche du concept de littérature.

Le programme de transition propose d'amener les élèves à « participer de manière réfléchie à la vie culturelle [...] en abordant le concept de littérature sous différents éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe³ ». Cette réflexion épistémologique sur la notion de littérature passe, entre autres choses, par une initiation au fonctionnement social de la littérature, par son abord en tant que réservoir de valeurs et d'idées et par l'étude de la littérature comme production d'un auteur. Ce dernier éclairage a pour but, à travers l'étude des brouillons d'un écrivain, de concourir à la démythification de certaines représentations des élèves sur les auteurs, notamment en ce qui concerne l'idée d'un « don inné d'écriture » ou d'une « inspiration divine ».

¹ Les filières « professionnelle » et « technique de qualification » ont en effet chacune leur programme propre, tandis qu'il existe un programme unique pour les deux filières « de transition » (générale et technique).

² Nous nous sommes ici concentrés sur les programmes de l'enseignement catholique. En effet, les programmes de l'enseignement officiel (communs pour les filières « professionnelle » et « technique de qualification ») ne présentent pas l'écriture de textes d'expression personnelle comme relevant d'une compétence à part entière, les textes fictionnels n'étant présentés que comme l'un des « objets » possibles dans l'exercice de la compétence « Lire ».

³ FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français – 3^e degré – Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Licap, 2000.

Dans les programmes de qualification (technique et professionnelle) par contre⁴, cette réflexion est totalement ignorée au profit de la production de textes « d'expression personnelle », c'est-à-dire de textes d'imagination, dans lesquels les élèves sont amenés, notamment, à jouer avec des contraintes formelles, telles que le haïku, l'acrostiche ou le lipogramme. Selon les rédacteurs des programmes⁵, ce type de production serait « un excellent moyen d'aller à la rencontre de la littérature⁶ ».

Dans le cadre d'une réflexion que nous menons actuellement sur les moyens d'amener les élèves de l'enseignement de qualification vers la littérature, dans le souci de dépasser le maintien des élèves du qualifiant *dans l'exclusion culturelle au nom de leurs difficultés*⁷, ce choix des programmes nous semble devoir être, au moins, interrogé. Il ne fait aucun doute que l'exercice d'écriture de textes d'imagination offre de nombreux avantages didactiques, notamment la levée de certaines représentations et barrières psychologiques des élèves face à l'écrit⁸. Mais, si ces avantages sont avérés en ce qui concerne l'écriture de textes, éventuellement littéraires, nous nous interrogeons sur le pouvoir qu'aurait cette pratique à elle seule à la fois de démythifier la littérature, d'apporter aux élèves une connaissance du fait littéraire et de susciter chez eux une curiosité de lire⁹.

2. La parole aux élèves et à leurs professeurs

Dans le courant de l'année scolaire 2004-2005, nous avons rencontré trois enseignantes de français (langue première) et trois élèves de chacune d'entre elles. Notre souci était d'obtenir un groupe d'observation relativement homogène, à défaut d'être représentatif : c'est pourquoi nous avons choisi trois professeurs d'écoles dites « à discrimination positive », caractérisées par l'appartenance des élèves à des secteurs géographiques défavorisés, qui présentent un « indice

⁴ Les prescriptions relatives à la littérature sont identiques pour le professionnel et le technique de qualification.

⁵ FÉSEC, *Formation commune – 2^e et 3^e degrés – Humanités professionnelles et techniques, technique de qualification*, Bruxelles, Licap, 2002, et FÉSEC, *Formation commune – 2^e et 3^e degrés – Humanités professionnelles et techniques, professionnel*, Bruxelles, Licap, 2002.

⁶ Outre une finalité de rencontre avec la littérature, les rédacteurs de ces programmes considèrent que la production de ce type de textes permet à la fois d'exprimer « qui l'on est » et de rencontrer « des normes [...] qu'on ne peut pas systématiquement refuser ». On retrouve ici les modèles de « la rédaction » et « de l'expression écrite » définis (et largement critiqués) dans BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C., *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave, 2002.

⁷ LEDUR, D., « Lecture littéraire et enseignement professionnel, faut-il former des héritiers ? », dans DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 328-338.

⁸ Nous pensons ici notamment aux résultats présentés dans l'ouvrage collectif BUCHETON, D. (dir.), BAUTIER, E. (coll.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Paris, CRDP Versailles, 1997.

⁹ Ce qui est ici au centre de notre réflexion, c'est donc bien, et uniquement, la visée de « travail de savoirs culturels » des textes d'expression personnelle, visée posée par J.-M. ROSIER comme différence essentielle entre « écriture d'invention » et « écriture créative » (ROSIER, J.-M., « Un regard périphérique sur le concept d'écriture d'invention et sa scolarisation hasardeuse et problématique », dans *Enjeux*, n° 57, 2003, *Littérature et écriture d'invention*, p. 78-182).

socio-économique » faible¹⁰. Toutes trois, dans le cadre de l'année scolaire en cours, ont amené leurs classes à produire au minimum un texte d'expression personnelle. Parmi leurs classes, nous en avons sélectionné trois : deux de l'enseignement professionnel (de septième année) et une de l'enseignement technique de qualification (de sixième année). Chose intéressante pour nous, l'enseignante de l'une des deux classes de professionnelle se trouvait être un des rédacteurs du programme de l'enseignement qualifiant.

Nous avons procédé à un entretien directif avec les enseignantes, sur la base du questionnaire présenté en annexe 1a. Nous avons privilégié trois questions :

- Comment percevez-vous et évaluez-vous les choix des programmes en matière de littérature ?
- Comment vous représentez-vous les capacités de vos élèves à aborder la littérature ?
- Quelles sont vos pratiques effectives en ce qui concerne l'enseignement de la littérature et l'écriture de textes d'expression personnelle et dans quelle mesure (et comment) tenez-vous compte des particularités de votre public ?

En ce qui concerne les élèves, de manière à rendre leur parole la plus libre possible, nous avons travaillé avec ceux qui se sont spontanément portés volontaires¹¹ après avoir pris connaissance des enjeux de notre recherche, et nous avons opté pour un entretien directif sur la base du questionnaire présenté en annexe 1b. Si nos questions, relativement générales, se recoupaient par certains éléments, leur ordre présentait à nos yeux une grande importance.

Le but des quatre premières questions était de tenter de mesurer la pertinence du choix fait par les programmes de français du qualifiant lorsqu'ils affirment que l'écriture de textes d'expression personnelle est un moyen suffisant de « rencontrer la littérature ». Notre hypothèse était que, si une telle rencontre avait été suscitée par la pratique de ce type d'exercices, des traces devraient nécessairement en apparaître dans le discours des élèves amenés à évoquer leur conception de la littérature. Nos questions devaient permettre de faire affleurer des représentations spontanées de la littérature, les conditions semblant alors réunies pour amener l'élève à opérer un retour réflexif sur ses activités d'écriture et à évoquer leur impact éventuel sur sa conception de la littérature.

La dernière question, elle, avait pour but de fournir des éléments permettant d'appuyer notre hypothèse selon laquelle le fait d'aborder la littérature comme « production d'un auteur » est un moyen privilégié de rapprocher les élèves du qualifiant d'une littérature qui, selon les termes mêmes

¹⁰ Cet indice prend en compte le « revenu moyen par habitant, le niveau des diplômes, les taux de chômage, d'activité et de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti, les activités professionnelles et le confort des logements » (décret de la Communauté française de Belgique du 30/06/1998).

¹¹ Nous sommes conscients du fait que travailler avec des élèves « volontaires » peut constituer un biais dans l'interprétation des résultats de nos entretiens, dans la mesure où cela peut réduire *a priori* la diversité des sujets interrogés. Néanmoins, il nous a semblé qu'il s'agissait là d'un moyen de s'assurer de la « volonté de parole » et de

du programme de transition, leur semble souvent « mythifiée ». En effet, nous pensons que la résistance de certains élèves à l'égard de la littérature n'est pas due principalement à un manque d'intérêt pour la lecture « d'évasion », ni à des difficultés de lecture liées à des « manques » en termes de compétences cognitives de lecture ou à un « handicap socioculturel¹² », mais résulte d'une perception de l'objet littéraire comme pur objet d'enseignement scolaire, associé à un travail sur les normes langagières et à des interrogations sur ce qu'on a retenu de la lecture. Nous pensons que cette résistance trouve également son origine dans la méconnaissance de la littérature comme activité, comme champ culturel et comme travail d'un écrivain donné dans un contexte donné. Dans le but de vérifier notre hypothèse, nous avons, dans le cadre de nos entretiens avec les élèves, voulu nous rapprocher d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en suivant, par nos questions, les différentes étapes d'une séquence didactique qui porterait sur « le travail de l'écrivain ».

Dans un premier temps, nous avons cherché à faire émerger des représentations initiales des élèves de la classe à propos de la littérature et du métier d'écrivain. Dans un deuxième temps, nous avons essayé de susciter, par le dialogue, un retour réflexif des élèves sur les activités d'écriture en classe, en vue de nuancer leurs représentations. Dans un troisième temps, nous les avons amenés à confronter ces représentations à la réalité du travail des écrivains en les invitant à observer différents brouillons effectués par ces derniers.

3. Les points de vue des trois enseignantes

3.1. Vinciane : le souci de transmettre des références culturelles à des élèves démunis

En ce qui concerne le programme, Vinciane dit ne pas être « tout à fait d'accord » avec celui-ci et faire « un cours un peu à [sa] sauce¹³ ». En effet, elle reproche au programme de faire la part belle au savoir-faire en mettant de côté les savoirs, ce qui pour elle est malaisé : « comprendre Molière sans le situer dans son époque ça me semble difficile ». C'est pour cette raison qu'elle a fait le choix de consacrer plusieurs séances de classe à des cours *ex cathedra*. Elle a ainsi consacré dix heures « à une histoire du théâtre en repartant depuis l'Antiquité » et en s'arrêtant « particulièrement au XVII^e siècle, en expliquant le contexte de Louis XIV ». Elle a également consacré une part importante de ses cours à l'étude des codes poétiques, notamment la versification

la confiance des élèves, nécessaires au recueil de données, ce que nous n'aurions pas pu obtenir, pensons-nous, avec des élèves « désignés ».

¹² Pour reprendre les principales hypothèses explicatives fréquemment avancées à propos des difficultés en lecture et en écriture (Fijalkow, J., *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris, PUF, 1986), auxquelles il nous semble nécessaire d'ajouter celle des *difficultés pédagogiques* (Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 135-139.)

¹³ Dans un souci de meilleure lisibilité, nous avons opté pour une retranscription plus littéraire que littérale des citations extraites des entretiens effectués. Nous avons ainsi fait le choix de supprimer les éventuelles répétitions et certaines pauses pleines, ainsi que d'insérer des signes de ponctuation.

et les figures de style, tout en expliquant « un petit peu qui étaient Rimbaud Verlaine, un petit peu les mouvements, qu'est-ce que c'était que le Romantisme, etc. »

Vinciane fait pratiquer par ses élèves, de manière quasi systématique, des textes d'expression personnelle comme « aboutissement de toute une séquence ». C'est une pratique qui n'est pas « vraiment intégr[e] dans la démarche mais qui est plutôt l'aboutissement de la démarche ». Elle propose ce type d'exercices à ses élèves dans un but différent de celui proposé par le programme. En effet, il ne s'agit pas ici de leur faire écrire des textes dans le but de les amener vers la littérature, ce à quoi elle dit n'avoir jamais pensé, mais de leur faire lire des textes littéraires, de manière à en décoder le fonctionnement et à pouvoir en produire à leur tour.

Elle accorde une très grande importance à ce type de productions et aux cours sur l'histoire littéraire parce que qu'elle considère que les élèves qui constituent son public « y ont droit ».

Quand on l'interroge sur les rapports de son groupe-classe avec la littérature, Vinciane fait référence de nombreuses fois au cours de l'entretien aux caractéristiques de ses élèves. Elle parle de ce qui anime principalement son enseignement, à savoir « le sentiment d'urgence de ces enfants qui sont vraiment largués de partout » et qui éprouvent de grandes difficultés à aborder la littérature parce que « ça leur fait peur ».

Vinciane dresse un portrait pessimiste de ses élèves, principalement quand elle évoque leur bagage culturel :

« leur culture c'est pas grand chose [...] au niveau littéraire hein là ils apportent très peu heu ils sont [...] eux sont déjà au départ leurs parents au niveau culturel dans leur culture de base très pauvres [...] il ne faut pas oublier que, ils sont ici, mais finalement, de leur culture [d'origine], leurs parents sont, pour la plupart déjà illettrés en arabe, hein, donc, heu, ils ne connaissent pas. »

Selon elle, c'est ce manque de bagage culturel qui crée chez les élèves un sentiment d'infériorité, sentiment qui les bloque dans leur approche de la littérature et qu'elle tente de réduire en les valorisant par l'écriture de textes d'expression personnelle :

« ils sont très dépréciatifs sur eux-mêmes, hein le fait qu'ils soient maghrébins, Molenbeek, en technique, et on est vraiment les moins que rien, on n'a pas notre place, donc heu, par l'écrit, j'essaie de, évidemment il y en a qui ont des orthographes, c' est, c'est parfois un peu, épineux, hein, mais heu, leur faire prendre conscience qu'ils ont des choses à dire, et que les choses qu'ils ont à dire, sont tout aussi intéressantes que quelqu'un d'autre. »

En ce qui concerne ses pratiques d'enseignement de la littérature, outre le privilège accordé à l'histoire littéraire, Vinciane cherche à susciter le plaisir de lire chez ses élèves par la réception d'une lecture orale. En effet, elle dit consacrer une partie des cours de l'année à lire oralement des œuvres complètes à ses élèves.

Elle adopte également deux autres démarches visant à rapprocher les élèves de la littérature. Premièrement, la rencontre en classe avec un écrivain, comme, l'année scolaire précédente, celle de Malika Madi, auteure d'origine algérienne. Deuxièmement, elle privilégie l'étude de textes littéraires situés dans un contexte donné. Ainsi, au départ d'une réflexion sur le terrorisme contemporain, elle a amené ses élèves à lire *Les Justes* de Camus.

3. 2. Patricia : le renoncement à la littérature, jugée trop éloignée des élèves

Le point de vue de Patricia est radicalement différent de celui de Vinciane. **Qu'en est-il d'abord de son rapport au programme ?** Elle a fait produire deux textes d'expression personnelle à ses élèves (qui sont exclusivement des filles), mais elle conçoit les enjeux de cette activité autrement que le programme. En effet, pour elle, l'enjeu majeur est la valorisation des élèves. « C'est valorisant [...] c'est un moyen d'ouverture et de prise de confiance en soi [...] c'est important de leur donner confiance en elles, qu'elles se rendent compte qu'elles en sont capables, c'est plus que de l'ouverture. » Selon Patricia, il est illusoire de penser que la production de texte d'imagination est un moyen suffisant de susciter l'envie de lire chez les élèves. Du moins, dit-elle, « je suis pas encore arrivée à ce qu'elles aient envie de lire autre chose [...] il n'y en a aucune qui m'a dit qu'elle avait pris un livre et continué. »

En ce qui concerne la réflexion épistémologique sur la notion de littérature, Patricia trouve que les rédacteurs du programme ont plutôt raison de ne pas la préconiser, étant donné les attentes et les capacités de son public.

On le voit, **les représentations de Patricia sur les rapports de son groupe-classe avec la littérature** sont assez pessimistes. Selon elle, une réflexion, par exemple sur le fonctionnement du champ littéraire, serait difficilement accessible à ses élèves, dans la mesure où il s'agit là d'« une réflexion relativement abstraite [...] Elle précise que ça pourrait être intéressant mais [que] les notions abstraites et d'argumentation ne sont pas des notions faciles. »

D'après elle, s'il y a une grande distance entre ses élèves et la littérature, c'est dû notamment au fait que « c'est trop différent de ce qu'elles connaissent ». C'est la raison pour laquelle elle aborde peu d'œuvres littéraires avec elles, en dehors de livres qu'elle leur donne à lire, et n'enseigne la littérature que « par petits morceaux [...] intégrés dans des articles dans [...] l'analyse de l'image, etc. ».

D'une manière assez logique, en raison de la trop grande distance qu'elle perçoit entre ses élèves et la littérature, Patricia dit consacrer peu de temps à **l'enseignement** de cette dernière. Elle ne nous a dès lors fait état d'aucune démarche spécifique à ce propos.

3.3. Alicia : un scepticisme tempéré par le désir de rapprocher l'élève de la littérature

Venons enfin à Alicia. Quoi qu'elle soit l'une des rédactrices du **programme de l'enseignement qualifiant**, celle-ci dit prendre de la distance par rapport à celui-ci et, notamment, par rapport à cette « fameuse fiche d'expression personnelle ». En effet, elle fait peu produire de textes de ce type à ses élèves, dans la mesure où c'est quelque chose qui, au sein de l'école, a été abondamment travaillé dans les années inférieures et dans la mesure où elle consacre une part importante des cours de l'année à la construction et à la rédaction du Travail de Fin d'Etudes. Les intérêts didactiques qu'Alicia perçoit dans les textes d'expression personnelle sont, comme pour Vinciane, assez éloignés de l'approche de la littérature envisagée par le programme. Elle indique utiliser parfois ce type de production dans une perspective d'apprentissage linguistique, notamment à travers la recherche de vocabulaire, parce que « le travail de l'écriture poétique [...], par exemple ce que j'ai fait sur l'écriture des mots, c'est une autre façon pour eux de regarder la langue ». Alicia voit également là un autre intérêt, qui est plus de l'ordre de la valorisation de l'élève, notamment lorsque le texte qui a été écrit est lu à l'ensemble de la classe : « ça c'est une évidence et je pense que c'est, ça c'est vraiment un plaisir pour eux [...] je ne les oblige jamais à lire leurs textes hein, quand on fait de l'écriture personnelle, je leur dis toujours qu'ils pourront lire ou bien pas, mais en général ils veulent tous le faire ».

Néanmoins, Alicia reste sceptique par rapport à l'intérêt que les élèves, eux, trouvent à ces exercices d'écriture de textes d'expression personnelle :

« heu je ne sais pas, je pense que eux le vivent quand même dans une perspective d'évaluation [...] bon il y a évidemment cette satisfaction d'avoir à la fin un texte qui est qui est correct, mais je pense que c'est quand même d'abord "parce que le prof me l'a demandé" et que ce texte va être évalué en finale et que "bon c'est déjà bien qu'elle ne l'évalue pas la première fois", et en même temps je pense que certains à certains moments se disent "bon ben moi je m'en fous elle aurait pu me mettre des points la première fois et puis me laisser tranquille", donc non je le dis, ils en ont une habitude, ça ne veut pas dire que c'est un plaisir pour eux, non [...] non, ça il ne faut pas rêver. »

Et en ce qui concerne le goût de lire que cela pourrait provoquer chez l'élève, elle exprime de manière tout aussi nette son scepticisme :

« de là à se dire heu c'est un plaisir qu'ils vont intégrer personnellement et qui va faire qu'ils vont continuer à lire après non ça je ne crois pas beaucoup excepté une ou deux exceptions mais je ne pense pas ».

En ce qui concerne le choix fait par le programme de délaisser la réflexion épistémologique sur l'objet littérature (notamment sur la littérature comme production d'un auteur), elle propose une

lecture différente des deux autres professeurs, en évoquant sa participation à la rédaction dudit programme :

« maintenant je pense que c'est pas tellement le choix de « on ne va pas l'aborder » [le fait littéraire] c'est le [...] choix de on ne peut pas faire une compétence comme telle parce que qu'une compétence doit être évaluée en fin d'année [...] enfin en fin de parcours et que donc je pense que c'était plus cette idée-là que maintenant même à l'intérieur de l'équipe ça a été des gros débats parce que de se dire bon ça veut dire quoi pour le professionnel je pense que ça ne veut pas dire que le professionnel ne peut pas faire ce travail-là [parce que c'est] un beau travail c'est intéressant hein moi je me dis, la question de la littérature je pense qu'on la on la discute chaque année bien plus que la question de la langue je me dis. »

Cela dit, **que pense Alicia des rapports de sa classe avec la littérature ?** Même si elle estime que le travail avec les élèves sur la notion de littérature est un « beau travail », elle justifie son absence dans le programme par l'inadéquation de l'enjeu réflexif avec le public du qualifiant et, plus particulièrement, de l'enseignement professionnel. Tout d'abord, comme Patricia, elle met en évidence la distance qui, selon elle, sépare les élèves de la littérature, qui « au point de départ [...] est quelque chose qui est pas pour eux ». Elle insiste ensuite sur le sentiment d'infériorité ressenti par les élèves face à une littérature perçue comme facteur d'exclusion : d'après elle, pour eux,

« la littérature, c'est le truc [de l'enseignement] général, c'est difficile à lire heu, c'est aussi un peu ce qui fait que nous on connaît pas, et quand on est avec les autres qui connaissent, on n'est pas bien, [c'est quelque chose qui] est très compliqué quand même qui est difficile [...], qui est scolaire [...], ou bien c'est des grands auteurs que de toutes façons on ne connaît et que nous on ne connaîtra pas. »

Alicia insiste sur la difficulté qu'il y a à aborder une réflexion conceptuelle sur la littérature avec ses élèves : « ça demande un travail, comment dire, de raisonnement, enfin de raisonnement et aussi une capacité de synthèse par rapport à des connaissances qui est énorme ». Enfin, elle insiste sur la particularité du public de sa classe, constitué majoritairement d'adolescents issus de l'immigration qui éprouvent de grosses difficultés en lecture dues à une méconnaissance de certaines références culturelles :

« leur plus grosse difficulté en lecture, elle est au niveau des références culturelles [...], quand ils lisent et qu'ils ont des difficultés en lecture, c'est parce que le texte parle de personnes ou d'évènements dont eux ne connaissent rien, [mais] j'imagine que si je donnais cours aux professionnels bien belges, heu, ça se retrouverait sans doute, parce que je pense que le milieu social joue aussi sur les références qu'on a. »

Néanmoins, Alicia dit vouloir malgré tout tenter de **rapprocher ses élèves de la littérature**, en partant du principe que *« c'est pas parce que je donne cours dans le professionnel que je dois considérer que mes élèves ne sont capables de rien »*. Outre la production de textes d'expression personnelle, à laquelle elle laisse peu de place en septième professionnelle et qui ne lui semble pas suffisante pour susciter le goût de la littérature chez ses élèves, il lui arrive souvent, lorsqu'un événement a eu lieu dans le cadre de la classe, d'apporter un poème qu'elle aime particulièrement :

« je me dis tiens ça peut et je leur dis voilà c'est pour le plaisir et donc là c'est toujours "Ha madame vous nous le lisez", il y a un plaisir à le lire, ils me demandent toujours s'ils peuvent le garder. »

En ce qui concerne le choix des textes littéraires à faire lire à ses élèves, Alicia fait part du choix qui a été fait au sein de l'école de ne pas vouloir à tout prix que les élèves lisent des classiques mais de plutôt les orienter vers la littérature de jeunesse. En effet, elle considère que

« dans la littérature de jeunesse [...], il y a des perles, des choses accessibles et au moins ils ont plaisir [...], en attendant, c'est des collections médium pour les 12-16 ans, mais peu importe quoi, ils ont lu une histoire, ils l'ont comprise, ils ont apprécié, ils peuvent dire [...] « madame ça c'était vraiment beau ça m'a... », je me dis peut-être que ça [...] générera un plaisir, une envie d'en lire d'autres ».

Pour les guider dans le choix d'un livre, Alicia emmène ses élèves à la FNAC, où un membre du personnel les prend en charge et leur montre en quoi la littérature de jeunesse est une chose importante, ce qui permet de susciter chez eux, selon elle, « le sentiment que je lis quand même quelque chose qui est reconnu, qui est important et je l'ai compris, j'ai pu apprécier ». Dans le même souci de donner le goût de la littérature à ses élèves, tout en créant un rapport personnel avec une œuvre, chaque année, les professeurs offrent un livre aux élèves de septième année, « choisi soit en fonction du TFE, soit en fonction du projet personnel ».

Alicia insiste également sur l'intérêt de certaines démarches qui, bien qu'elles ne soient suggérées que dans le programme de l'enseignement de transition, aident, selon elle, ses élèves à réfléchir sur la notion de littérature. Ainsi elle évoque l'accueil par ses élèves, une année précédente, d'un auteur belge d'origine maghrébine qui leur a parlé de son travail et a suscité chez elles une réflexion sur le statut de l'artiste :

« c'est quoi c'est qui quelle est sa place dans le monde d'aujourd'hui, est-ce que vraiment un artiste peut avoir une influence sur le monde sur la façon dont on pense ? [...] la littérature et tout ce qui est de toute façon artistique ou culturel, c'est le meilleur facteur d'intégration et donc plus on va travailler ça, plus on va leur donner de chances de s'intégrer convenablement ».

3.4. Des discours contrastés

Deux points communs ressortent des discours des trois enseignantes interrogées : premièrement le constat d'une grande difficulté à aborder la littérature avec des élèves de l'enseignement qualifiant, et, deuxièmement, un scepticisme en ce qui concerne le pouvoir de l'écriture d'expression personnelle de favoriser à elle seule une approche de la littérature par les élèves. Ainsi, Patricia dresse le constat qu'elle n'est jamais arrivée, par ce moyen, à susciter « l'envie de lire autre chose » chez ses élèves, et Alicia souligne que ce type d'exercice est perçu par ses élèves dans une simple « perspective d'évaluation ».

Toutes trois prennent cependant en compte les prescrits du programme en matière de productions de textes d'expression personnelle, mais dans des proportions différentes. Ainsi, si Vinciane y recourt systématiquement après chaque séquence d'enseignement, Patricia et Alicia n'y consacrent qu'une part très réduite de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage. Même si elles n'accordent pas la même importance à ce type de productions, elles se rejoignent au niveau des enjeux qu'elles lui attribuent. Ainsi, toutes trois insistent sur son bénéfice pour les élèves en termes de valorisation de la personne, que ce soit par le sentiment éprouvé « qu'ils en sont capables », par le regain de confiance en soi qu'ils en retirent ou par le plaisir qu'ils trouvent à faire découvrir aux autres, oralement, leurs propres productions. Alicia attribue en outre à cette activité une finalité fonctionnelle : elle favoriserait des apprentissages d'ordre linguistique, notamment à travers la recherche de vocabulaire dans les dictionnaires. Les enjeux associés par les trois enseignantes à l'écriture d'expression personnelle touchent donc à des finalités d'« expression et de valorisation de soi » et de « travail sur les normes langagières¹⁴ », mais ils ne visent ni n'atteignent l'objectif, évoqué par le programme de l'enseignement qualifiant, de la « rencontre avec la littérature ».

Les trois enseignantes sont également d'accord pour considérer qu'une réflexion sur la littérature envisagée du point de vue de son fonctionnement social ou comme production d'un auteur serait intéressante et enrichissante pour leurs élèves. Cependant cela leur semble difficile à mettre en œuvre étant donné le public auquel elles sont confrontées. Ainsi, Patricia dit y renoncer, estimant que cela impliquerait l'approche de « notions abstraites et d'argumentation [qui] ne sont pas des notions faciles » – autrement dit, « qui ne sont pas accessibles au public du qualifiant ».

Les trois enseignantes interrogées insistent donc sur les difficultés de leur public à appréhender la littérature. Toutes trois considèrent que le plus grand frein à l'approche de la littérature réside dans les différences socioculturelles¹⁵ entre leurs élèves et la culture scolaire, dont relève la littérature. Ainsi, Alicia souligne que, si les élèves « ont des difficultés en lecture, c'est parce que le

¹⁴ Il nous semble intéressant de noter que les enjeux perçus par les enseignantes interrogées rencontrent en grande partie les acquis perçus par les élèves eux-mêmes, comme nous aurons l'occasion de le montrer.

¹⁵ La plupart des élèves sont de culture maghrébine et ont des parents illettrés.

texte parle de personnes ou d'évènements dont ils ne connaissent rien », et Alicia émet l'hypothèse que « leurs parents, au niveau culturel, dans leur culture de base, [sont déjà] très pauvres ». Ce qui, selon elle, provoque un sentiment d'infériorité.

De notre point de vue, il est bien évident que les propos de ces trois enseignantes constituent en partie le reflet de leurs propres représentations. Il serait en effet illusoire de penser que ces déclarations sont exemptes d'idéologie, d'ancrage dans des « cultures d'établissement » et de stéréotypes sur les populations issues de l'immigration. Le « constat » que ces enseignantes dressent sur la difficulté de leurs élèves à aborder certaines œuvres littéraires n'est pas le « pur fruit de leur expérience » : il s'agit là en partie d'un effet d'idéologie, d'une catégorisation du réel qui repose sur une conception *a priori*¹⁶. Certes, nous ne contestons pas ici l'influence, sur les rapports à la littérature, des pratiques culturelles familiales ou des origines sociales¹⁷. Simplement, il nous paraît significatif que les trois enseignantes expliquent de la même manière¹⁸ les difficultés de leurs élèves à aborder la littérature, mais n'interrogent pas le rôle à ce propos des pratiques scolaires d'enseignement de la littérature : tout se passe comme si la résistance des élèves à la littérature était un phénomène sociologique objectif, un fait incontournable *a priori*, à propos duquel l'enseignement n'aurait pas de responsabilité et sur lequel il n'aurait guère de prise.

4. Le point de vue des élèves

Après avoir écouté les enseignantes, tournons-nous vers les élèves. Les questions précises que nous nous sommes posées à leur propos étaient les suivantes :

1. Comment ces élèves qui ont expérimenté une activité d'écriture d'expression personnelle au moins une fois au cours de l'année caractérisent-ils la littérature ?
2. Dans quelle mesure le retour réflexif sur leur activité d'écriture influence-t-il leur discours sur la littérature ?
3. Quelles sont leurs représentations de ce qu'est un auteur et de son travail ?
4. Que leur apporte une réflexion sur l'activité d'écriture d'un écrivain et l'observation de ses brouillons (compte tenu du fait qu'aucun d'eux n'avait encore jamais eu l'occasion d'observer ce type de documents) ?

¹⁶ On retrouve ici le fonctionnement d'une perception qui perpétue des stéréotypes qu'elle a elle-même convoqués pour se constituer (pour l'analyse de ce processus universel, cf. DUFAYS, J.-L., *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994).

¹⁷ LAHIRE, B., *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993.

¹⁸ Ces explications, on l'a vu, insistent sur un handicap socioculturel familial, sur des capacités cognitives réduites ou sur un sentiment d'insécurité par rapport aux pratiques légitimées de lecture.

Par souci de faire entendre la voix propre de chacun, nous allons voir comment chacune de ces questions a été traitée par les neuf élèves que nous avons rencontrés. Au terme de chaque question, nous dresserons un bilan provisoire des traits qui ressortent des différentes réponses.

4.1 Ce qu'ils disent de la littérature

4.1.1. Les élèves de Vinciane (6^e Technique de Qualification)

Abdenour, qui est un garçon de 19 ans, fournit une définition de la littérature qui assimile cette dernière avant tout à **une pratique scolaire**. Il la définit comme l'histoire des hommes telle qu'elle est vue en classe (« la littérature c'est [...] comme on fait avec la prof quoi, tout ce qui regroupe l'histoire »), ou encore comme un moyen d'expression de tous les hommes reconnus ou réputés pour cela. Abdenour a également conscience d'un travail particulier sur la langue : il y a « une manière [différente] d'utiliser les phrases [...], on utilise plus souvent des termes [...] vastes, plus appropriés ». Il considère que la littérature n'est pas proche de lui : il met ici en cause l'école (« malheureusement on n'entend plus parler de la littérature en elle-même, et surtout ici en section de qualification »), et il insiste sur le fait que personne ne peut détester la poésie, mais que « la littérature ne sert plus à rien [...] de nos jours [...], on est plus dans une société management, trucs dans le genre ». Ces déclarations de l'élève ne trouvent cependant pas d'échos dans sa pratique : il lit peu, et s'il lit, ce sont des mangas japonais qui, à ses yeux, ne sont pas de la littérature.

D'une manière similaire, **Ikram**, une fille de 17 ans, présente la littérature comme **quelque chose qui ne l'intéresse pas beaucoup** parce qu'elle n'est « pas quelqu'un de créatif ». Quand elle lit un livre, « obligatoire pour l'école », elle a « du mal à imaginer les personnages et tout ça ». Après plus longue réflexion, elle définit la littérature comme des livres :

« la littérature, c'est l'histoire de, quand on voit en classe l'histoire d'une, l'histoire de, allez comment je vais dire ça, quand on doit lire un livre et que ensuite il faut faire l'analyse de ce livre [...], c'est pas quelque chose qu'on fait tous les jours à l'école et pas d'idée sur la littérature, mais quand on me parle de littérature, pour moi, c'est directement un livre. »

On voit ici combien la littérature n'est envisagée, comme chez Abdenour, que dans le cadre d'une pratique scolaire obligatoire. Ikram dit regretter que « dans [sa] famille ils lisent pas et que la littérature, maintenant, c'est quelque chose qui disparaît de plus en plus ». Mais on peut à nouveau s'interroger sur la sincérité de ces propos, qui semblent être un discours rapporté, issu de la culture scolaire, et qui s'oppose aux perceptions effectives de la jeune fille. Il en résulte un sentiment de

malaise ou de culpabilité, qui s'affirme explicitement dans les propos d'Ikram : « je pense que la littérature c'est important, mais voilà, c'est pas quelque chose que j'aime bien¹⁹ ».

Des trois élèves de ce groupe-classe que nous avons rencontrés, **Amel**, une fille de 19 ans, est la seule à se dire **lectrice de textes littéraires** : « je lis, oui, je lis pas énormément, mais je lis, j'aime bien lire ». Elle est inscrite dans une bibliothèque et dit procéder, avec ses amies, à des échanges de livres particulièrement appréciés. Sa définition de la littérature comporte une double dimension : une dimension fonctionnelle (« ça enrichit beaucoup le vocabulaire [...], et ça rend moins bête que de rester comme ça devant la télévision ») et une dimension de plaisir (« je trouve que c'est un moyen de se divertir [...], j'aime bien lire si c'est des belles histoires »).

4.1.2. Les élèves de Patricia (7^e professionnelle)

Ihssane, une fille de 20 ans, a une conception de la littérature qui, comme pour Abdenour dans la classe de Vinciane, est axée sur **l'histoire de mentalités** et sur l'acquisition de **connaissances culturelles** :

« la littérature pour moi, c'est, heu, d'abord les, les, c'est un petit peu l'histoire en fait, d'abord pour moi, c'est, heu les poètes [...], c'est vraiment, c'est, enfin pour moi, c'est plutôt historique en fait, c'est vraiment, c'est partir à la recherche, c'est dans le passé, donc c'est, c'est plutôt aller à la recherche de l'histoire, c'est vraiment approfondir ses connaissances en fait, plutôt au niveau historique [...], c'est s'approfondir dans la, dans la, en fait des, dans le passé mais au niveau culturel, c'est s'enrichir en fait. »

Ihssane dit clairement préférer les romans policiers, et elle insiste sur la relative difficulté d'accès à la littérature, qu'elle attribue au manque d'un certain bagage culturel :

« il faut enfin moi je trouve qu'il faut d'abord avoir une certaine culture en fait, parce que c'est pas tout le monde qui va dire, heu, voilà, la littérature ça m'intéresse pas, faut déjà avoir certaines bases certaines façons de penser certaines heu enfin, certains comment je vais dire ça faut avoir déjà un une bonne base quoi. »

La forte présence de la **dimension historique et culturelle** de la littérature se retrouve dans les propos de **Khadija**, une fille de 18 ans :

« la littérature, c'est heu la recherche des histoires [...] la découverte d'histoire qui se sont passées je pense enfin je sais pas très bien donc la recherche d'histoires et ouais heu la

¹⁹ Nous pensons pouvoir déceler, dans les propos d'Ikram des traces du discours scolaire, institutionnel, sur le plaisir de lire, qui « pénalise encore davantage celui qui, ne réussissant pas à l'éprouver, rejette la lecture » (Robine, N., Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie : représentations et investissements, in REUTER, Y., *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile-Crel, Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, 22-24 novembre 1993*, Berne, Peter Lang, 1994, p. 175-184.)

littérature c'est le fait de découvrir d'autres horizons [...] et heu d'autres cultures [...] et des vécus des autres personnes enfin la littérature des grandes histoires. »

Dans le cadre des pratiques scolaires, Khadija ne se souvient de la littérature que comme l'étude d'un historique des courants littéraires, dont elle n'a pas gardé grande trace : « donc heu enfin, on prenait un historique et on l'a analysé [...] et c'était, enfin je peux pas vous dire quel historique c'était ». À cette dimension historique et culturelle, elle ajoute, ce que n'avait fait pour le moment qu'Amel, la dimension de **plaisir** : « à partir du moment où on aime lire, où on a le plaisir de lire [...] parce qu'on découvre énormément de choses ».

On retrouve cette conjonction des dimensions **de plaisir et d'acquisition de connaissances culturelles** dans sa définition de la littérature d'**Hajar**, une fille de 18 ans :

« la littérature, un ensemble de livres de romans, d'écrits [...] pour savoir beaucoup de choses, on apprend beaucoup de choses, quand j'entends littérature, c'est plutôt les livres, les livres c'est la lecture, la lecture c'est une passion pour, c'est se plonger dans un univers qui s'oppose à la réalité parfois. »

4.1.3. Les élèves d'Alicia (7^e Professionnelle)

Mohamed, un garçon de 18 ans, ne semble pas avoir une vision très claire de ce qu'est la littérature et ne se rappelle pas d'avoir entendu parler de littérature dans le cadre scolaire. Il ne se souvient d'avoir lu que quelques petits textes et un livre, « mais enfin pas lire vraiment, mais bon, déjà le titre, comme par exemple Simenon, "Maigret" ». Pour lui, la lecture est **strictement réservée à l'espace scolaire** : « lire souvent, non je lis pas, mais je lis quand il faut [...], quand on me demande de lire un livre, ou quoi quand il s'agit de faire ça, je lis, mais, quand c'est pas le cas, je le fais pas ». Le seul souvenir positif de lecture évoqué par Mohamed est « un beau bouquin » qui « racontait l'histoire de jeunes qui sont placés dans un centre », dont « un qui faisait voler des affaires, simplement par sa pensée ». Selon Mohamed, la littérature est avant tout un **objet fonctionnel** qui permet d'apprendre « à écrire, et à lire, et à mieux s'exprimer ».

Aïcha, quant à elle, présente la littérature comme « quelque chose d'important à vivre », d'intéressant, qui permet d'« apprendre à lire et de s'enrichir de plus en plus ». Selon elle, le trait distinctif de la littérature est un travail particulier de **développement des détails** :

« vraiment dans, dans tous les détails [...], donc tous les détails, par exemple, si je me lève, le geste que je vais faire pour me lever, comment je vais poser ma tasse ou prendre, avec ma cuillère ou autre chose, voilà, les gestes en détails. »

Un autre trait évoqué par cette élève participe d'une vision romantique : pour elle, la littérature a aussi pour fonction d'exprimer les sensations d'un auteur à un moment donné.

Comme Aïcha, **Najoua**, une fille de 18 ans, caractérise le texte littéraire par la volonté d'**entrer le plus possible dans le détail**. Elle y ajoute une dimension particulière, à savoir **le travail sur la langue**, non pas dans la recherche d'un rythme ou d'un style donné, mais dans l'emploi de « termes un petit peu scientifiques très approfondis [...], un petit peu plus jolis, comme par exemple "volumineuse" ». Il est à noter que Najoua ne parvient à caractériser le texte littéraire tautologiquement que comme « plus littéraire ». Elle en extrait cependant le roman, qui est trop léger pour être littéraire. Enfin, Najoua dit ne pas aimer la littérature et ne lire, elle aussi, que dans le cadre scolaire : « heu oui obligé ».

4.1.4. La littérature selon les élèves : un singulier pluriel

On le voit, les discours des six élèves que nous avons rencontrés s'avèrent finalement **beaucoup plus diversifiés** qu'on aurait pu s'y attendre : même s'il n'est, évidemment pas question d'accorder à ces six cas une quelconque valeur statistique, il est frappant de constater que, si certains élèves insistent sur la nature exclusivement scolaire de la littérature (Abdenour, Ikram) ou ne lui accordent qu'une valeur fonctionnelle (Mohamed), d'autres sont plus attentifs à sa valeur culturelle et historique (Ihssane, Khadija, Hajar), associent la littérature au plaisir (Amel, Khadija, Hajar), ou encore (Aïcha, Najoua) se montrent sensibles aux spécificités de l'écriture littéraire (qui « approfondit les détails » et emploie « des termes plus jolis »). Voilà déjà qui tranche singulièrement, nous semble-t-il, avec les représentations que les enseignantes nous avaient données du rapport de leurs élèves à la littérature.

4.2 Ce qu'ils disent de leurs pratiques d'écriture

4.2.1. Les élèves de Vinciane

Quand on l'interroge sur ses pratiques d'écriture, **Abdenour** explique qu'il lui arrive de produire des textes en dehors du cadre scolaire. Selon ses propos, toutefois, il ne s'agit pas de textes littéraires mais d'un support à la réflexion « pour passer le temps », de quelque chose qui l'« aide à réfléchir » et d'un moyen de faire le point sur « ses possibilités des choses comme ça [...], pour tout lâcher quoi ». En ce qui concerne les textes produits dans le cadre scolaire, ici deux strophes en alexandrins comportant des figures de style, il insiste sur leur appartenance au cadre scolaire : « c'est aussi parce que j'étais obligé, faut pas l'oublier parce que sinon je n'aurais pas eu de cote ». Mais il s'estime satisfait d'avoir tenté l'expérience :

« au tout début vraiment j'avais vraiment pas envie d'écrire ce texte carrément, "oh avec quoi elle vient celle-là", et puis on était obligé de le faire, et je vois que quand même je me mettais à écrire [...] et les idées venaient. »

Il en retient le souvenir d'un travail purement mécanique - « je me disais "ok quoi il y a une métaphore et c'est bon" » - et le souvenir d'avoir découvert qu'il était capable de produire un poème :

« ça m'a appris que je savais faire des poèmes, [...] d'écrire ce que je pensais [...] parce qu'au début j'ai jamais vraiment écrit un poème ou ça m'est jamais venu à la tête quoi [...] je m'étais dit que c'était pas mon truc. »

Ikram, de son côté, dit écrire assez fréquemment des poèmes dans son journal de classe, mais sans contrainte formelle, et ajoute qu'elle a participé à un concours de nouvelles en dehors du cadre scolaire. Elle insiste sur le caractère paradoxal de ses propos : « parce que quand on aime bien écrire, on aime aussi lire, mais dans mon cas, je préfère l'écriture et j'aime pas la lecture ». L'écriture des strophes dans le cadre de la classe, et donc le respect des règles de versification, ne lui a « pas posé de problème en tout cas, parce que il y avait toujours les mots en fait [...], enfin il y a plein de mots dans la langue française, donc il y a toujours moyen de trouver le mot pour mettre, pour faire un alexandrin et tout ». Comme pour Abdénour, le travail d'écriture semble avoir été vécu chez Ikram de manière mécanique, avec la volonté d'exprimer ses idées malgré les contraintes ; il a été également l'occasion d'une démarche de réécriture partielle dans un souci d'améliorer la cohérence du texte. En tout cas, l'écriture de textes d'expression personnelle ne semble pas avoir modifié la conception de la littérature de cette élève, du moins pas avant que son attention n'ait été attirée sur ce point :

« maintenant que j'y pense, je me dis que la littérature c'est pas que de la lecture et mais en réalité quand j'avais pas fait le lien avec le fait qu'il y a l'écrit aussi en réalité ben c'est vrai que j'ai une meilleure enfin que j'ai une image plus une meilleure image de la littérature. »

Quant à **Amel**, contrairement à ses deux condisciples, elle dit ne jamais écrire en dehors du cadre scolaire : « mais enfin j'écris pour l'école quand on me demande des rédactions ou quoi mais écrire, écrire pour, pour écrire une histoire, pour un poème ou quoi que ce soit non ». Elle ne semble pas avoir ressenti ce travail de production autrement que comme un jeu de décompte des pieds à produire : « c'est vraiment dur de faire le même nombre de pieds et puis il fallait enlever des syllabes et tout pour qu'il y ait le même nombre de pieds et tout ». Les apprentissages liés à cette pratique d'écriture d'alexandrins lui semblent faibles :

« je trouve c'est plutôt quelque chose d'agréable, je vois pas, c'est pas que ça apprend rien, mais c'est, c'est quelque chose de, je sais pas moi, je trouvais que c'était plus quelque chose qui était comme un, comme un divertissement plus que pour apprendre quelque chose. »

Comme Ikram, Amel n'a pas établi de lien entre sa propre production et la littérature, du moins pas avant que nous ne l'y amenions :

« en le faisant on n'a pas fait enfin moi personnellement j'ai pas fait le rapport là c'est maintenant que vous me posez cette question que je fais le rapport mais sinon là j'étais dans le poème j'étais dans le contexte du poème et j'ai pas cherché à faire le lien. »

4.2.2. Les élèves de Patricia

Ihssane dit écrire souvent, en dehors du cadre scolaire, des textes fictionnels, liés en partie à des œuvres qu'elle a eu l'occasion de lire et qu'elle désire transformer. Cependant, elle insiste sur le fait que ce qu'elle écrit n'est pas littéraire, car la littérature est quelque chose « qui est basé sur, heu, sur quelques principes, non c'est pas banal la littérature, c'est quelque chose qui heu, qui, ça a une histoire quoi », alors qu'Ihssane, elle, écrit ce qui lui « vient par la tête ». Dans le cadre scolaire, elle évoque la production de deux textes : la réécriture de *C'est bien* de Philippe Delerm et la production d'un acrostiche. Ce qui ressort du souvenir de ces activités, souvenir évoqué à notre demande, c'est la dimension de plaisir, ainsi que l'expression de sentiments et d'émotions personnels, mais rien ne permet d'indiquer que ces activités ont amené des modifications dans sa perception de la littérature et de la figure de l'écrivain.

Pour **Khadija** également, les deux activités d'écriture menées en classe de français ont surtout été ressenties comme des activités plaisantes, « chouettes ». Elles lui ont également apporté, selon elle, un ensemble de savoirs pratiques, tels que la recherche de mots dans le dictionnaire et la découverte de nouveaux mots :

« ça m'a permis heu, de voir d'autres mots déjà enfin d'aller chercher d'autres mots que je n'écrivais pas régulièrement donc heu et puis heu ça m'a appris à enfin [...] heu l'écriture ça je déteste donc heu ça m'a permis d'écrire heu de visualiser bien ce que j'écrivais ; et plus loin dans l'entretien : si je pouvais le refaire je ferais d'autres acrostiches [...] pour m'exercer déjà pour mon français ».

Après que nous l'avons amenée à tenter de voir si ces exercices ont modifié en quelque chose son rapport à la littérature, cette élève insiste surtout sur la levée de certaines représentations et barrières psychologiques à l'égard de la littérature : « quand on me disait littérature, je pensais que c'était vraiment ennuyant [mais] ce travail m'a permis je sais pas enfin de découvrir ».

Quant à **Hajar**, outre la dimension de plaisir, qu'on retrouve chez les trois élèves de la classe de Patricia, et la fonction strictement utilitaire d'apprentissage de la recherche de mots dans le dictionnaire, également mise en évidence par Khadija, elle attribue à l'écriture des deux textes une fonction d'expression de ses idées personnelles :

« parce que surtout, quand c'est des textes comme ça où il n'y a pas de..., on peut on peut mettre son imagination, et heu donner son propre avis aller loin plus loin que ses idées. »

À la question de savoir si ce type de travail a modifié son rapport à la littérature, Hajar déclare que cela lui a donné le gout de la littérature : « j'ai beaucoup, je préfère, je préfère [...] ça donne du gout ». Mais lorsque nous l'avons interrogée sur ce que l'écriture avait pu lui apporter dans sa conception de la littérature, sa réponse est sans équivoque : « je me suis jamais posé la question ».

4.2.3. Les élèves d'Alicia

Mohamed a le souvenir d'avoir été amené à imaginer la suite d'un texte de Skarmeta qu'il lu en classe. La difficulté principale à laquelle il dit avoir été confronté n'était pas le fait d'imaginer un texte, mais de devoir le produire par écrit. Grâce au processus didactique mis en place par Alicia, Mohamed a été conduit à établir un parallèle entre sa production et celle de l'auteur du texte initial, dans la mesure où toutes les suites imaginées par les élèves ont été confrontées à la suite du texte original.

De son côté, **Aïcha** se souvient avoir eu l'occasion, dans le cadre du cours de français, d'écrire un « portrait chinois » et une lettre d'amour pour un concours. Son souci, pour la rédaction de la lettre, a surtout été la cohérence du contenu : « en fait, c'est... tout ce qui me venait directement je l'écrivais, déjà, et puis après, en fait, j'essayais de faire une phrase qui avait un sens ». Lorsque nous l'avons amenée à réfléchir de manière plus précise à son processus d'écriture, elle se souvient avoir souvent relu son texte et réécrit certaines phrases : « quand je terminais le texte, je me disais, tiens, celle-là elle irait pas avec le sens du texte [...], donc je me dis peut-être autre chose irait mieux ». L'apport qu'elle attribue le plus directement au fait d'avoir écrit ce texte est la possibilité d'avoir pu exprimer ce qu'elle était dans un texte destiné à un public :

« ça m'a appris à me connaître un petit peu plus d'ouvrir mon sens de comment dire ça heu déjà on l'a fait devant tout le monde donc on pouvait l'exprimer devant les autres savoir ce qu'on pouvait ressentir ».

Enfin, **Najoua** se souvient, comme Mohamed, d'avoir dû imaginer la suite d'une nouvelle de Skarmeta et, comme lui, l'avoir fait dans une perspective d'obligation scolaire. En effet, si elle a retravaillé son texte, en différentes versions successives, où la préoccupation était strictement liée à la norme linguistique, c'était parce que « la première note n'est jamais très bonne [...] donc heu après la deuxième c'est correction de fautes d'orthographe essayer de voir si c'est bien accordé si le texte est bien une phrase complète et tout ça ». En réponse à la question que nous lui avons posée, Najoua ajoute que, à son avis, ce travail ne lui a rien appris sur ce qu'est la littérature : « ça explique pas ce que c'est la littérature ».

4.2.4. Ecrire : peu d'effet sur la conception de la littérature... sauf si on y réfléchit

Parmi les réponses des élèves sur les apports de ces exercices d'écriture de textes d'expression personnelle, outre la référence à l'obligation d'effectuer la tâche demandée en vue d'une évaluation, nous pouvons observer une récurrence de propos relatifs au plaisir et à l'aspect ludique de ces productions, en dehors de tout apport en termes d'apprentissage. Ainsi, Amel constate que

« c'est plutôt quelque chose d'agréable [...], c'est pas que ça apprend rien mais, c'est, c'est quelque chose de [...], c'était plus quelque chose qui était comme un, comme un divertissement plus que pour apprendre quelque chose. »

Un certain nombre d'élèves a également perçu une utilité fonctionnelle dans ces exercices. Ainsi, trois élèves font référence à un apprentissage de la recherche d'une variation du vocabulaire, parfois par l'utilisation de dictionnaires de langue et de synonymes. Trois élèves également font référence à un travail de réflexion sur la cohérence interne du texte.

Enfin, un tiers des élèves interrogés met en évidence la fonction des textes d'expression personnelle en tant qu'incitant à la libération et à l'expression de sentiments et vécus personnels ou, à l'instar d'Hajar, en tant que moyen d'approfondissement d'une réflexion personnelle sur un sujet donné.

On le voit, les réponses spontanées des élèves ne font pas mention d'une mise en rapport spontanée de leurs productions avec la littérature ou le travail d'un auteur, à l'exception de Mohamed qui s'est dit étonné de constater qu'à partir d'un même début d'histoire, chaque élève de sa classe avait produit une suite différente de celle imaginée par l'auteur du texte initial. Lorsque nous demandons aux élèves s'ils ont établi un lien entre leurs pratiques d'écriture et la littérature, leurs propos semblent clairs : Hajar dit ne « s'être pas posé la question », Najoua estime que « ce travail n'explique pas ce que c'est que la littérature » et Amel avoue qu'elle n'a « pas fait le rapport » et que « c'est maintenant que vous me posez cette question que je fais le rapport, mais sinon là j'étais dans le poème ». Ce n'est que lorsque nous les avons amenés à réfléchir à l'apport de cette activité à leur conception de la littérature, dans le cadre d'une interaction avec un chercheur supposé détenteur d'un savoir²⁰, que certains élèves fournissent les signes d'une modification dans leurs perceptions de la littérature. Ainsi, cela a permis à Ikram de se rendre compte que, contrairement à ce qu'elle pensait, « la littérature c'est pas que de la lecture [...], il y a l'écrit aussi ». Ces exercices ont également permis à Khadija, entre autres, et selon elle, de découvrir la littérature et de modifier sa perception de la littérature, qu'elle considérait comme quelque chose de « vraiment ennuyant ».

²⁰ En tant qu'il a été présenté principalement dans sa fonction de professeur de français « dans une école de la région de Namur ».

4.3 Ce qu'ils disent de l'écrivain et de son travail

4.3.1. Les élèves de Vinciane

Le retour réflexif sur l'écriture de textes d'expression personnelle permet à **Abdenour**, lorsqu'il est confronté à la question du travail de l'écrivain, d'opérer une comparaison : « j'ai eu du mal à écrire mon poème alors si je me mets à la place de l'écrivain c'est déjà pas de la tarte ». Mais cette réflexion ne semble pas modifier sa conception de l'écrivain, vu comme un être qui dépend de l'endroit où il se trouve, endroit qui « joue vraiment beaucoup par exemple s'il a besoin de calme d'un temps de paix », et qui retranscrit son vécu : « c'est aussi un vécu qu'il écrit, ça dépend si, il va pas inventer n'importe quelle histoire ». Le texte purement fictionnel, en dehors donc de l'expression d'un vécu réel lui semble sans valeur :

« dans les *Dix petits nègres*, je me suis demandé s'il avait vraiment vécu cette histoire [...] je me suis dit bon ça c'est une histoire qui n'a ni queue ni tête quoi et heu voilà c'est une histoire totalement imaginaire c'est à ce moment-là que je me suis dit celle-là quand même Agatha Christie elle se fait de l'argent pour rien du tout ».

Ikram, pour sa part, établit un rapport entre sa production et celle d'un écrivain, en mettant en avant une différence à ses yeux importante :

« la différence, c'est qu'ils écrivent avec des règles, à mon avis, ils ont des règles d'écriture mais par contre moi j'écris ce qui me passe par la tête et eux c'est pas avant d'écrire quelque chose c'est calculé à mon avis c'est calculé ce qu'ils écrivent c'est écrit et en même temps ils pensent aux temps, ça doit être écrit sous ce temps-là, toutes des choses comme ça [...] c'est toujours bien fait ce qu'ils écrivent mais je sais que c'est réfléchi que c'est calculé. ».

Une chose semble étonnante ici, c'est le fait qu'elle mette en évidence l'écriture sous contraintes de règles comme élément distinctif de son travail et de celui d'un auteur, alors que son travail d'écriture personnelle était régi par les règles peut-être les plus contraignantes qui soient, celles de la versification. Ce travail d'écriture de textes d'expression personnelle ne semble donc pas avoir réduit l'éloignement qu'Ikram suppose entre l'écrivain et elle.

Le travail d'écriture de textes d'expression personnelle ne semble pas avoir, pour **Amel** non plus, modifié les conceptions de ce qu'est un auteur. Elle en conserve en effet une image très romantique :

« pour moi, je crois que c'est quelqu'un de très solitaire enfin je sais pas mais heu je sais pas peut-être qu'il a beaucoup de contacts avec la nature mais je le vois mal heu je le vois mal heu dans le métro ou quoi je sais pas je le vois plus comme quelqu'un de très solitaire et de très réfléchi. »

Néanmoins, après avoir procédé à un retour réflexif sur son activité d'écriture, elle opère spontanément un travail de comparaison entre l'auteur et, comme Ikram, elle place toujours

l'auteur très au-dessus de ses capacités personnelles : « nous, pondre un poème, ça nous a fait ça nous a paru dur, alors lui, faire un bouquin, ça doit être super dur ». Amel n'avait donc jamais réfléchi, avant notre entretien, à ce qu'était un auteur et son travail mais, après que nous l'avons amenée à considérer la question, elle en arrive à la conclusion que l'auteur doit procéder de la même manière qu'elle.

4.3.2. Les élèves de Patricia

Ihssane opère, dès que nous l'avons amenée à effectuer un retour réflexif sur ses pratiques, une comparaison entre ce qu'elle se dit capable d'écrire et ce que produisent des auteurs :

« la littérature c'est beaucoup plus compliqué [...] pour moi c'est impossible qu'un auteur écrive la première fois et puis voilà, quoi, directement le livre est, non, il a , il a besoin de, enfin, il a besoin de, de, de d'écrire et de relire, jusqu'au moment où il se dit, voilà, quand il lit il se dit voilà, enfin qu'il se reproche plus rien. »

Khadija met également en évidence les différences existant entre ses pratiques propres et celles d'un auteur, jugées plus difficiles (« c'est plus difficile que enfin je pense que c'est plus difficile ») et qui nécessitent « beaucoup de travail ».

De l'entretien avec **Hajar**, il ressort qu'elle a déjà, spontanément, eu l'occasion de réfléchir à ce qui fait le travail d'un écrivain et à la satisfaction qu'il peut obtenir une fois son œuvre terminée : « parfois je termine un texte et je dis "ah celui-là il est bien je suis fière de moi", et, je sais pas si c'est comme ça qu'un écrivain le ressent ». Après que nous lui avons demandé d'établir un parallèle entre le mode de travail de l'écrivain et le sien, elle en arrive à la conclusion qu'il doit y avoir des points communs, notamment en matière de travail de relecture : « peut-être qu'il repart sur des en relisant il se dit ah tiens cette phrase ne va pas puis on va recommencer on va donner un autre sens parce que écrire écrire et écrire et ne pas revenir parfois le fil des idées repart donc il faut relire ». Par contre, elle n'imagine pas qu'un auteur ait besoin de produire de brouillons, ou alors « peut-être vraiment des petits ».

4.3.3. Les élèves d'Alicia

Selon **Mohamed**, le fait d'avoir produit des textes d'expression personnelle ne lui a rien appris de ce qu'est le travail d'un écrivain. Il dit ne s'être jamais posé la question de l'auteur avant que nous ne lui ayons demandé de le faire. Il en vient alors à émettre l'hypothèse que le travail qu'il a effectué « pourrait montrer peut-être qu'un auteur, c'est la manière qu'il écrit, il travaille, il écrit petit à petit ». Lorsque nous l'amenons à imaginer ce qu'est le travail d'un écrivain, il le présente comme une personne supérieure qui a « plus d'inspiration » que lui et qui, donc, n'est pas amené à retravailler ses textes :

« s'il doit écrire un livre enfin c'est pas comme moi si je devais le comparer à moi s'il devait faire imaginer la imaginer la petite suite de douze lignes [...] ça va, il aura pas de rature sûrement [...] il y aura pas de rature, ça je suis sûr ».

Aïcha établit une différence entre ses productions et celles d'auteurs « connus », différence qui porte sur le degré d'ouverture au monde et de développement des détails. Lorsque nous l'aménons à comparer sa méthode d'écriture et celle de textes littéraires lus, elle amène spontanément l'idée d'un plus grand travail de réflexion des auteurs avant de commencer à écrire :

« j'ai l'impression ce texte-là, il est pas fait en cinq minutes, en fait il a réfléchi à comment il allait produire et tout, tandis que nous c'était on avait des consignes, bon on avait un temps limité pour le faire ».

Nous l'avons déjà dit, cette élève a une vision biaisée de l'auteur, qu'elle voit comme quelqu'un qui vit dans un monde à part et est doté d'une inspiration qui lui permet, après une phase de réflexion précédant l'acte d'écrire, de ne pas réfléchir au moment où les mots « *coulent* » :

« il ne se base sur pas les choses réelles, il fantasme, on va dire un petit peu, c'est vraiment, il nous montre un monde à part [...], à mon avis ils écrivent vraiment tout ce qui vient parce que, même si elle va pas [la phrase], ils la mettent quand même, et à un certain moment, quand on va lire le livre, on va voir tiens, elle vient avec ça, il a dit cette phrase par rapport à ça [...], et à mon avis, quand il va relire, là il va se dire si ça convient ou pas, sinon, si il met une phrase qui convient pas avec la fin, peut-être que dans le milieu du livre on va le trouver. »

Ainsi, une phrase qui est produite par l'auteur ne peut être mauvaise : si une phrase ne convient pas à l'auteur, ce sera pour une question d'ordre d'apparition dans le texte, et elle sera remplacée à un autre moment. Néanmoins, après que nous l'avons amenée à y réfléchir, elle nous dit imaginer que l'auteur doit parfois raturer des mots mais que ce n'est alors pas en raison de la qualité, naturelle, de la phrase mais parce que l'auteur pense à son lectorat : « il se dit tiens, peut-être que ça ils ne vont pas bien le comprendre, ils vont pas bien le saisir ».

Najoua semble avoir énormément de difficultés à imaginer ce que peut être le travail concret d'écriture pour un auteur. Après que nous lui avons demandé de faire un effort d'imagination, elle en arrive à la conclusion que l'auteur doit tenter de raconter « son vécu ou ce qu'il aimerait bien vivre » et que, s'il est amené à retravailler son texte, c'est en fonction d'idées nouvelles qu'il devrait réintroduire dans le cours du texte ou pour remplacer certains mots par d'autres, « plus jolis ».

4.3.4. Réfléchir à son écriture : des effets sur la conception du travail de l'écrivain

Deux choses semblent ici pouvoir être mises en évidence. La première est le fait, comme nous avons dû le constater en ce qui concerne une définition de la littérature par les élèves, que la pratique d'écriture de textes d'expression personnelle, si elle n'est pas accompagnée d'une réflexion commune entre les élèves et l'enseignant, ne semble pas amener les élèves à établir de rapports avec la production, par un auteur, de textes littéraires. Ici encore, notre intervention, dans le dialogue que constituait l'entretien, a été nécessaire pour établir cette mise en parallèle. Ainsi, certains élèves finissent alors par émettre des hypothèses, tels Mohamed, qui se dit que le travail qu'il a effectué « pourrait montrer peut-être qu'un auteur, c'est la manière qu'il écrit, il travaille, il écrit petit à petit », ou Hajar, qui pose l'hypothèse que l'auteur parfois, « en relisant, se dit "ah tiens cette phrase ne va pas", puis recommence », mais qui affirme aussi que l'auteur ne doit pas passer par une étape préparatoire ou par des brouillons, ou alors « peut-être vraiment des petits ».

Toutefois, alors que le processus de réflexivité inauguré chez les élèves avait pu, dans une mesure relative, et chez certains seulement, modifier certaines représentations de la littérature, il ne semble pas que ce même processus ait pu opérer un réel changement dans la conception qu'ont les élèves de l'écrivain. Ainsi demeure une vision idéalisée et romantique de l'auteur, « qui a besoin de calme et d'un temps de paix pour écrire » selon Abdenour, qui est « très solitaire » et qui a « beaucoup de contacts avec la nature » selon Amel et qui, enfin, selon Aïcha et Mohamed, est doué d'un don inné d'écriture et jouit d'une grande inspiration.

4.4. Ce qu'ils disent des brouillons d'écrivains

4.4.1. Les élèves de Vinciane

Pour **Abdenour**, la première chose qui ressort de la confrontation à des brouillons d'auteurs est un effet de surprise : « ça m'a déjà plu de voir des photocopies d'auteurs et je ne sais même pas pourquoi ça m'a impressionné déjà de un parce que là je vois leur écriture ». Cet effet de surprise est accentué encore face aux brouillons de Rimbaud : « ma première impression, c'est que Rimbaud écrit son texte directement, mais je vois qu'il y a des ratures, donc ça veut dire qu'en relisant son histoire il a vu que quelque chose manquait, alors il barrait et qu'il récrivait ». Le deuxième élément qui ressort est un travail de comparaison avec ses propres pratiques d'écriture de textes d'expression personnelle : « je dirais qu'il travaille plutôt de ma manière des idées il découpe à chaque fois, lui c'est plus ou moins la même chose que Balzac ».

Ikram va spontanément opérer un travail de comparaison entre ses activités d'écriture et les documents observés : « je trouve que là ça me ressemble [...] parce que j'écris et heu parfois je mettrai un petit mot sur le côté pour pas l'oublier et je vais barrer [...] et je sais pas je trouve que ça

me ressemble ». Cette observation de brouillons va faire émerger chez Ikram une question qu'elle s'était déjà posée sans y trouver de réponse :

« en fait, la question que je me pose c'est est-ce qu'il relit et il corrige, heu, son français, par exemple les temps, les trucs comme ça, mais des ratures pour ce qu'il écrit, à mon avis, ça je, bon, c'était sûr qu'il faisait des ratures et il récrivait ce qu'il mettait, mais ce que je me posais comme question c'est ça, est-ce qu'il se corrigeait en fait, quand il relisait tout son texte il s'est dit bien, je vais tout mettre finalement au passé simple ou, heu, des choses comme ça, je sais pas. »

Chez **Amel**, l'observation de brouillons d'écrivains, au-delà du constat de la quantité de travail et de ratures nécessaires à la production d'un texte littéraire, va amener une réflexion sur ses pratiques non pas d'écriture mais de lecture :

« il y aura plus peut-être de plaisir à lire le poème fini, parce qu'on se sera dit : il a vraiment, il a vraiment pris, pris, pris du temps, il a vraiment été impliqué pour que ça donne quelque chose de joli donc, heu, à mon avis on aura, heu, je dirais plus de, je serai plus attentive à la lecture. »

4.4.2. Les élèves de Patricia

Les réactions d'**Ihssane**, confrontée aux divers brouillons que nous lui avons proposés, sont de trois ordres. Un plaisir anecdotique, lié à son plaisir de retourner dans le passé, une réaction d'ordre strictement émotionnel (« ça me fait franchement, c'est assez, c'est assez émouvant en fait ») et un intérêt pour le fait de voir « comment enfin comment eux procédaient comment heu quelle était leur imagination ».

Chez **Khadija**, comme cela a été le cas pour plusieurs autres élèves, la première réaction est l'étonnement face à la quantité de travail que nécessite l'écriture d'un texte littéraire :

« ils ont été amenés aussi à changer beaucoup de mots enfin c'est vrai que ça vient pas directement on voit que ça a été beaucoup travaillé que ça est pas venu enfin les idées ne sont pas venues directement ».

L'impact de l'observation de brouillons a été très limité sur **Hajar**, qui remarque juste à quel point ce travail est différent du sien : « c'est un peu chinois [...] beaucoup de brouillons je sais pas si c'est comme ça que j'écris moi ».

4.4.3. Les élèves d'Alicia

Chez **Mohamed**, curieusement, l'observation des brouillons, pourtant chargés de ratures et surcharges, ne semble pas pouvoir contrer sa représentation initiale d'un auteur naturellement doué

pour l'écriture et qui, donc, n'a pas besoin de réécrire ses textes : c'est peut-être là le signe d'un ancrage profond de l'idée d'inaccessibilité de la littérature.

De manière étonnante, **Aïcha** va couper court à l'observation des brouillons. En effet, après avoir constaté que l'auteur « écrit comme ça et il rate et laisse comme ça » et rature « en fonction du style » en faisant de grosses tâches d'encre, l'élève va dévier du sujet, comme si cela brisait de manière trop forte ses représentations idéalisées de l'écrivain, pour en revenir au plaisir de lire : « c'est vraiment il faut du temps pour lire [...] c'est un plaisir ». Un élément est à noter cependant. En effet, elle termine l'entretien en disant que « maintenant [elle va aller] un peu [se] renseigner sur les auteurs [et] aller voir pour voir un peu ce qu'ils écrivent ».

Najoua fait part de sa surprise de voir comme les auteurs « écrivent un petit peu n'importe où » et fait état d'une modification dans sa perception du travail d'un auteur, tout en opérant une comparaison avec son propre travail :

« on a l'impression quand on lit des auteurs que ça écrit terriblement bien heu dès la première fois mais on peut très bien constater dans les feuilles comme ça il y a tout plein de ratures de c'est sale c'est vraiment comme nous. »

4.4.4. L'observation des brouillons : un pas vers la pensée de la littérature

Les réactions des élèves auxquels étaient soumis les brouillons manuscrits ont été de trois ordres. Premièrement, un effet de surprise et un plaisir de voir comment écrivaient des auteurs « reconnus », comme chez Abdenour et Ihssane, cette dernière trouvant ce moment « assez émouvant en fait ».

Deuxièmement, les élèves ont manifesté leur surprise dans la découverte du travail nécessaire à la rédaction d'un texte littéraire. Ainsi Khadija, par exemple, observe que les auteurs « ont été amenés aussi à changer beaucoup de mots [...] : on voit que ça a été beaucoup travaillé [...], que ça n'est pas venu, enfin les idées ne sont pas venues directement ».

Dans le discours de Najoua également, on peut lire le signe d'une modification des représentations initiales sur le travail d'un écrivain :

« on a l'impression quand on lit des auteurs que ça écrit terriblement bien heu dès la première fois, mais on peut très bien constater dans les feuilles comme ça, il y a tout plein de ratures de, c'est sale, c'est vraiment comme nous. »

Troisièmement, les élèves ont fait état de réactions que nous pensons pouvoir lire comme des apports à un rapprochement entre eux et la littérature. Ainsi, Aïcha fait part de son envie d'aller « un peu se renseigner sur les auteurs et aller voir pour voir un peu ce qu'ils écrivent » et Amel se dit qu'il y aura « plus peut-être de plaisir à lire le poème fini parce qu'on se sera dit il a vraiment il

a vraiment pris du temps il a vraiment été impliqué pour que ça donne quelque chose de joli donc heu à mon avis on aura je dirais plus je serai plus attentive à la lecture ».

5. Conclusions : la littérature en qualification, un chantier à poursuivre

L'analyse des données que nous avons recueillies auprès des trois enseignantes et de leur neuf élèves nous semble apporter des éléments de réponse assez clairs à notre question initiale, qui cherchait à savoir ce que l'écriture de textes d'expression personnelle avait apporté à ces élèves et si elle leur avait permis de se rapprocher d'une littérature perçue par eux comme une matière difficile.

De l'analyse des discours des élèves ressort, dans un premier temps, le fait que ces pratiques n'ont en rien modifié leurs représentations sur la littérature et, surtout, le fait qu'elles n'ont pas suscité chez eux une réflexion à son propos. On peut cependant se demander comment il pourrait en être autrement, dans la mesure où il ressort des discours des enseignantes que celles-ci pensent que la littérature est trop éloignée de leurs élèves et que ceux-ci, en raison de différents « handicaps », ne sont pas capables de la rencontrer véritablement, même à travers des pratiques d'écriture. Il aurait été surprenant que des élèves attribuent à ces exercices d'écriture personnelle des effets dans lesquels leurs professeurs elles-mêmes ne croient pas²¹.

Nous insistons cependant sur le fait qu'il ne s'agit là que du discours spontané des élèves. En revanche, un contraste évident apparaît entre ces premières réponses et celles qui suivent le moment où le chercheur entame un dialogue avec l'élève en l'invitant à opérer un retour réflexif sur ses pratiques d'écriture et à mesurer leurs apports à ses conceptions de la littérature. Ce n'est que dans le cadre de ces interactions avec le chercheur que l'on observe des modifications dans les perceptions déclarées des élèves, par exemple dans les propos de Kadhija ou d'Ikram.

De la même manière, ce n'est qu'après que le chercheur leur a demandé de réfléchir au travail concret de l'écrivain en train de produire une œuvre, en établissant un parallèle avec leurs propres pratiques, que certains élèves finissent par émettre des hypothèses, tel Mohamed, qui dit que le travail qu'il a effectué « pourrait montrer peut-être qu'un auteur, c'est la manière qu'il écrit, il travaille, il écrit petit à petit », ou Hajar, qui pose l'hypothèse que l'auteur, parfois, « en relisant, se dit "ah tiens cette phrase ne va pas", puis recommence ».

Cela nous paraît être un point important dans le cadre d'une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour familiariser les élèves de l'enseignement de qualification avec la notion de littérature,

²¹ Il nous semble que les objectifs perçus par les élèves dans une pratique d'enseignement ont peu de chances d'excéder ceux visés par les enseignants. En l'occurrence, dans le cadre de l'écriture de textes d'expression personnelle, ces objectifs communs aux trois enseignantes et à leurs élèves se limitent à l'« expression de ce que l'on est », à la « mise en confiance de soi » et à une réflexion sur les normes génériques et langagières, objectifs déjà dénoncés pour leurs limites dans BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C. (dir.), *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave, 2002, et BUCHETON, D. (dir.), BAUTIER, E. (coll.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Paris, CRDP Versailles, 1997.

et ainsi créer pour eux de meilleures conditions d'accès aux œuvres littéraires. Selon nous, l'enjeu n'est pas de s'interroger sur les moyens didactiques à mettre en œuvre pour conduire les élèves de qualification à une plus grande maîtrise de l'écriture de textes considérés comme littéraires, mais de réfléchir aux pratiques permettant de susciter chez ces élèves un processus de réflexivité sur leurs activités de production. Nous pensons que c'est ce processus réflexif qui, lié à une réflexion en classe sur la notion de littérature, permettra de conduire ces élèves à une meilleure connaissance du fait littéraire, notamment dans son articulation activité d'écriture/activité de lecture.

En somme, les réactions des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des brouillons d'écrivains nous poussent à plaider pour l'introduction, dans l'enseignement du français en qualification, d'activités de réflexion sur le fait littéraire similaires à celles préconisées par les programmes de l'enseignement de transition. Nous pensons en tout cas qu'il est indispensable de poursuivre l'examen critique des enjeux et des pratiques de l'enseignement-apprentissage de la littérature²² dans les filières de qualification : l'adaptation des objectifs au public de ces filières ne peut plus se limiter à une simple réduction des compétences visées dans les filières jugées plus « nobles » du système scolaire.

Bibliographie

- BUCHETON, D. (dir.) et BAUTIER, E., *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Paris, CRDP Versailles, 1997.
- BUCHETON, D. et CHABANNE, J.-C. (dir.), *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave, 2002.
- DE CROIX, S. et LEDUR, D. « La lecture littéraire avec les faibles lecteurs », dans *Enjeux*, n° 55, 2002, p. 89-100.
- DUFAYS, J.-L., *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- FÉSEC, *Français – 3^e degré – Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2000.
- FÉSEC, *Formation commune – 2^e et 3^e degrés – Humanités professionnelles et techniques, technique de qualification*, Bruxelles, 2002.
- FÉSEC, *Formation commune – 2^e et 3^e degrés – Humanités professionnelles et techniques, professionnel*, Bruxelles, 2002.
- FIJALKOW, J., *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris, PUF, 1986.
- Le français aujourd'hui*, 127, *Écritures créatives*, 1999.

LAHIRE, B., *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993.

LEDUR, D., « Lecture littéraire et enseignement professionnel, faut-il former des héritiers ? », dans DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 328-338.

Recherche n°39, Ecriture d'invention, 2003.

ROBINE, N., Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie : représentations et investissements, dans REUTER, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel, Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, 22-24 novembre 1993*, Berne, Peter Lang, 1994, p. 175-184.

ROSIER, J.-M., « Un regard périphérique sur le concept d'écriture d'invention et sa scolarisation hasardeuse et problématique », dans *Enjeux*, 57, 2003, *Littérature et écriture d'invention*, p. 78-182.

²² Voir à ce propos DE CROIX, S. et LEDUR, D. « La lecture littéraire avec les faibles lecteurs », dans *Enjeux*, n° 55, 2002, pp. 89-100.

Annexes

1. Questionnaires

a. Questionnaire soumis aux enseignantes

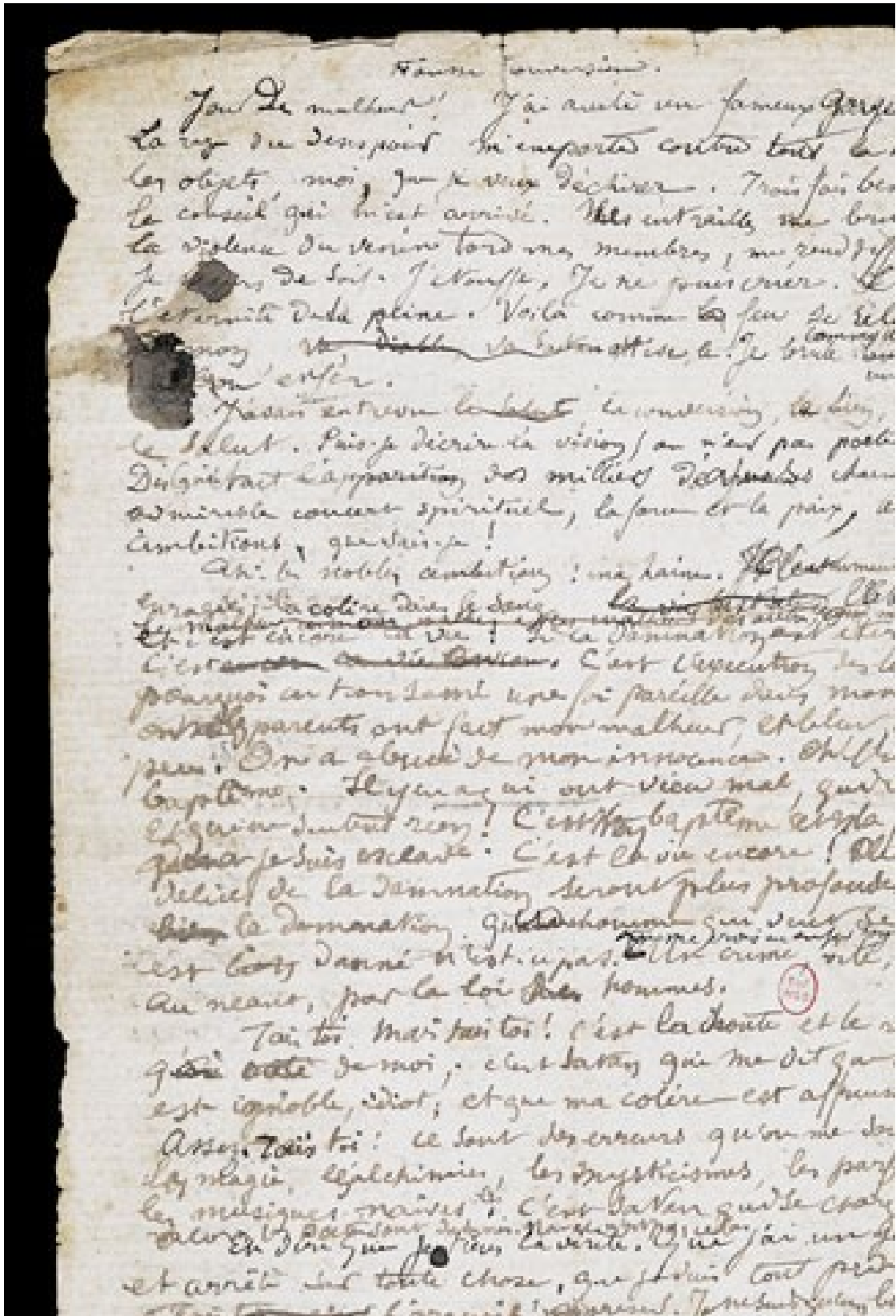
- a) Quelle est la part du cours que vous consacrez à l'écriture de textes d'expression personnelle (ou textes d'imagination) ? Jugez vous que c'est une partie importante de la formation de vos élèves ?
- b) Comment abordez-vous l'écriture de ce type de texte avec vos élèves ? Quel type d'exercices faites-vous pratiquer par vos élèves ?
- c) Comment vos élèves vivent-ils ce type d'exercice à votre avis ? Qu'est-ce qu'ils en retirent ?
- d) Êtes-vous d'accord avec cette phrase : « Ecrire [des textes littéraires pousse] aussi à lire ; à lire ses œuvres aux autres et aussi à lire ou écouter les autres ... cela se révèle alors être un excellent moyen d'aller à la rencontre de la littérature [...] » ?
- e) À votre avis, quels sont les rapports qui existent entre vos élèves et la littérature ?
- f) En dehors de l'écriture des textes d'expression personnelle, comment enseignez-vous la littérature à vos élèves ? Quelles sont vos pratiques d'enseignement de la littérature ?
- g) Pensez-vous qu'il faut un enseignement de la littérature spécifique aux élèves de qualification ? Un enseignement « adapté » ?
- h) Si l'on compare les programmes de français de qualification et de transition, on observe une différence : l'écriture de textes d'expression personnelle n'apparaît pas dans le programme de transition, mais est « remplacée » par une réflexion sur ce qu'est la littérature, notamment par l'étude de brouillons d'écrivains pour démythifier la littérature et une réflexion des élèves sur leurs pratiques culturelles et littéraires. Que pensez-vous du choix qui a été fait par les rédacteurs des différents programmes ?

b. Questionnaire soumis aux élèves

- a) Si tu devais expliquer à un petit frère ou à une petite sœur ce qu'est la littérature, qu'est-ce que tu lui dirais ? (Auteur, pratique, lecture ou écriture, connaissances scolaires)
- b) Est-ce que c'est quelque chose que tu aimes ? (Proche de toi, difficulté, tu lis, tu écris ?)
- c) Est-ce que tu peux me parler de textes que tu aurais écrits en classe ? (Apprécié, réécriture, apprentissage ?)
- d) Est-ce que cet exercice a modifié ton point de vue sur la littérature, est-ce que tu comprends mieux ce que c'est ? (Ce que tu as écrit est-il de la littérature ?)
- e) (Après que nous leur avons présenté des brouillons de textes de Rimbaud, Hugo, Balzac et Zola) Est-ce comme cela que tu imaginais le travail d'un écrivain ?

2. Brouillons présentés aux élèves

2.1 Arthur Rimbaud, *Une saison en enfer* : « Fausse conversion »



2.2 Arthur Rimbaud, « Le Dormeur du Val »

Le Dormeur du Val.

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent ; où le soleil, de la montagne fière,
Luit : c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais creux bleu,
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

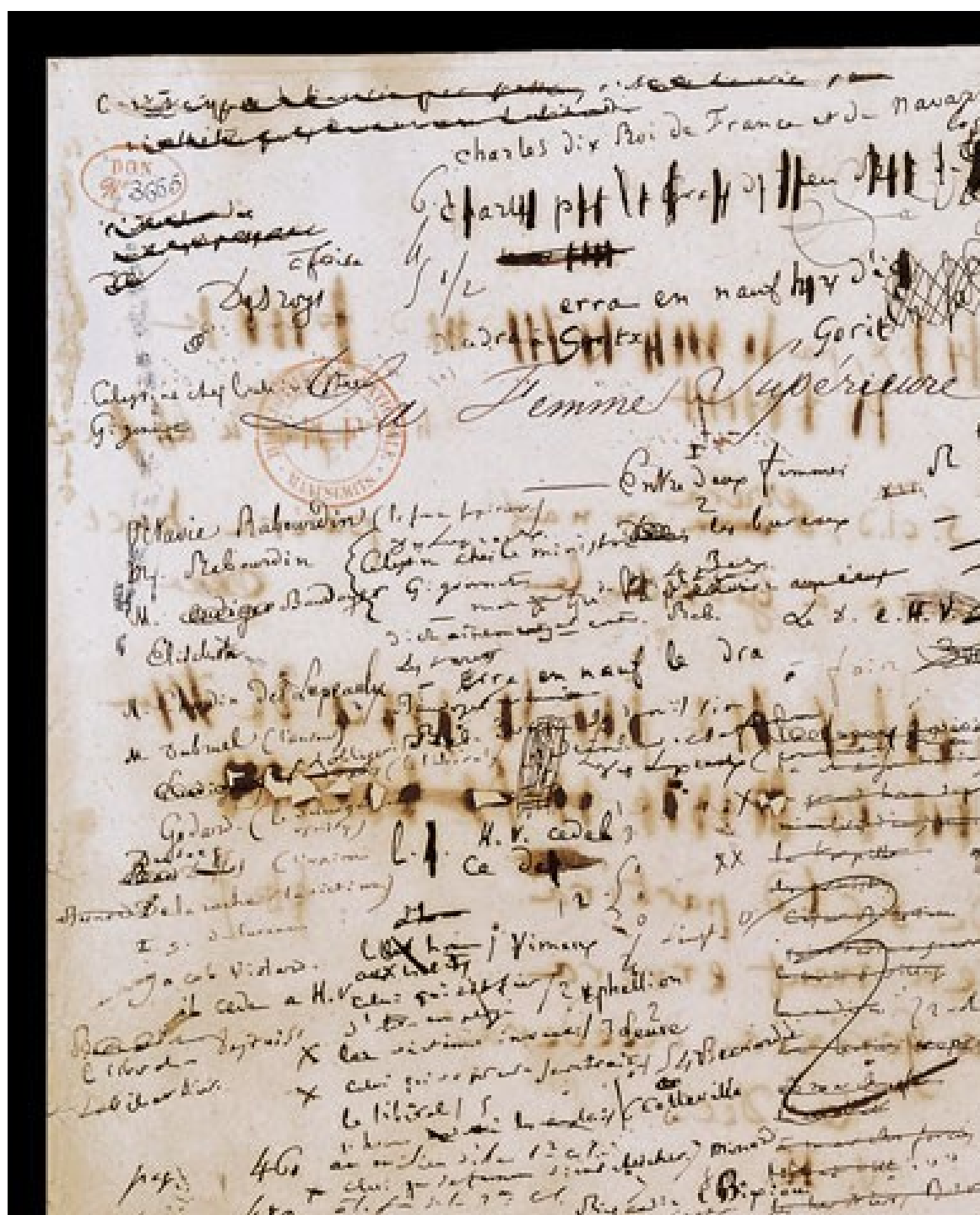
Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Souriait un enfant malade, il fait un somme ;
Nature, berge-le chaudement : il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Octobre 1870

Arthur Rimbaud

2.3 Honoré de Balzac, *La Femme supérieure*



2.4. Emile Zola, *Généalogie des Rougon-Macquart*

