

L'écriture plurielle: une application pédagogique

Maria Dolores RAJOY FEIJOO

Departamento Filología Anglogermánica y Francesa
Universidad de Oviedo
mdrf@uniovi.es

Recibido: enero 2007

Aceptado: abril 2007

RÉSUMÉ

Le terme «écriture plurielle» nous semble le plus approprié parmi d'autres pour se rapporter à la pratique d'écriture réalisée par un groupe d'étudiants. Nous envisageons ici les possibilités de ce type d'écriture en un cours de langue étrangère et ses applications pédagogiques, partant d'une pratique effectivement réalisée par ce professeur avec plusieurs élèves du lycée Jovellanos de Gijón (Espagne). Ils ont écrit, sous ma direction, un roman le cours 1982-83, pour participer à un concours littéraire.

En premier lieu on expose les différentes étapes de l'écriture de ce roman policier: La sélection du titre et de la place et du lieu du crime, la création des personnages classifiés par rôles thématiques, la pré-écriture de la scène centrale et de la solution du mystère, la rédaction individuelle, et la mise en commun.

En deuxième lieu on analyse les valeurs didactiques de ces activités indiquant ses avantages en 10 points, et aussi quelques objections possibles. L'expérience, somme toute, nous semble positive et praticable dans une année scolaire courante alternant avec des classes standard de langue française.

Mots-clé: atelier de littérature, écriture plurielle, pédagogie, didactique du FLE (Français Langue Étrangère).

La escritura plural: una aplicación pedagógica

RESUMEN

El término «escritura plural» parece el más adecuado, entre otros, para definir la práctica de escritura realizada por un grupo de estudiantes. Tratamos aquí de las posibilidades de este tipo de escritura en un curso de lengua extranjera y su aplicación pedagógica. Partimos de una práctica realizada efectivamente por esta profesora con alumnos de 16-17 años del Instituto Jovellanos de Gijón. Escribieron una novela en clase de francés durante el curso 1982-83, bajo mi dirección, para participar en un concurso literario.

En primer lugar explicamos los distintos pasos de la escritura de dicha novela policíaca: selección del título, del lugar y de la clase del crimen; la creación de los personajes, clasificados por papeles temáticos; la pre-escritura de la escena central y de la solución del misterio y la redacción final.

En segundo lugar analizamos los valores didácticos de esta actividad, indicando sus ventajas en 10 puntos, y algunas objeciones posibles. En conjunto la experiencia resulta positiva y practicable en un curso normal, alternando con una clase estándar de lengua francesa.

Palabras clave: taller de literatura, escritura plural, pedagogía, didáctica de FLE (Francés lengua extranjera).

The plural writing: a pedagogical application

ABSTRACT

The term «plural writing» seems to be the most appropriate between others in order to define the writing practice realized by a group of students. We study here the chance of this kind of writing in a

foreign language course and its pedagogical applications. We come from an effective realized practice by this teacher with some 16-17 years old students from the Instituto Jovellanos (a Secondary School) of Gijón (Spain). They had written a novel under my direction in the French class during the whole course 1982-83. for taking part in a literary contest.

In first term we explain the different stages of a novel writing that was a police novel: The title selection, the place and the kind of crime, the creation of the characters, classified by thematic roles, the prewriting of the central scene and of the mystery solution, and the final redaction.

In second term we analyze the didactical values of this activity, indicating its advantages in ten points, and some possible objections. As a whole experience it seems to be positive and feasible in a normal course and alternating with standard French class.

Key words: Literary workshop, plural writing, pedagogy, French as Foreign Language didactic.

SOMMAIRE: 1. Introduction. 2. Définitions. 3. L'écriture plurielle. 4. Mise en pratique. 4.1. Phases de l'écriture plurielle. 4.2. Le résultat. 5. Conclusion. 6. Bibliographie.

1. INTRODUCTION

Dans cet article on va parler des écrits composés par plusieurs étudiants d'un cours de langue étrangère et de leurs applications pédagogiques.

D'abord on doit penser comment nommer ce genre de textes. Nous ne parlons pas des textes traditionnellement appris en cours de langues tels que l'essai, la dissertation, le commentaire ou la digression. Nous pensons aux textes de fiction créés à plusieurs auteurs. On pourrait les appeler des textes collectifs, des textes interactifs, des textes d'invention, de création, ou bien chercher un autre terme.

2. DÉFINITIONS

La création collective est-elle possible? Malgré l'image romantique de l'écrivain attablé, seul, devant la feuille blanche, cette question peut obtenir une réponse positive. Si nous prêtons notre attention aux origines de la littérature, nous verrons que, pour beaucoup de critiques, la littérature dans ses commencements a été une tâche collective. Les œuvres de tradition orale, dont le premier auteur est souvent inconnu, admettent que celui qui les récite pour devant un public introduise des modifications. Ce type de récréation continue demeure pour la littérature populaire, laquelle cohabite encore avec la littérature cultivée. Même dans le domaine de la littérature écrite on connaît des exemples d'œuvres réalisées par deux auteurs, comme le théâtre des frères Quintero en Espagne. Il y a eu toujours des écrivains qui ont remanié des textes d'autres auteurs ou s'en sont inspirés, ce qui pourrait aussi être considéré une sorte de création collective; on peut penser au mythe du *Cid*. A qui appartient le plus ce personnage? À Guillén de Castro, à Corneille, à l'auteur anonyme qui a composé le premier le *Poema del Mío Cid*, aux auteurs des *Romances*...? Si la question devient: « Est-il possible la création littéraire faite par une équipe? », on peut tenir compte des œuvres faites par des «esclaves» littéraires, et peut-être aussi les «cadavres exquis» des surréalistes. Si l'on se demande si les étudiants peuvent créer de la littérature on

pourrait penser aux «goliardi» qui parcouraient au Moyen âge les chemins de l'Europe. Le problème pour adopter le terme «collectif» comme terme principal pour parler des textes des élèves est précisément qu'il est trop vaste et qu'il embrasse trop de choses différentes.

Le terme interactif a été employé avec succès pour des œuvres produites par des étudiants, c'est un terme suggestif car il évoque la communication qui a lieu entre les co-énonciateurs. Mais il s'est spécialisé les dernières années dans le domaine des médias et de l'informatique, ce qui entraîne des définitions du type suivant:

«L'écriture interactive, c'est le résultat, l'assemblage d'un récit dramatique (l'histoire) à un programme informatique (règles de jeu) grâce à l'interactivité; c'est la conjugaison du «faire» et du «voir». FAIRE ce sont les règles d'écriture de l'histoire interactive (...), VOIR ce sont les règles (...) interactives, comment l'utilisateur-joueur va-t-il jouer avec l'histoire» (Keochlin, 1996, 10-12).

Il y a d'autres définitions moins restreintes que celle-ci, mais il semble que le terme n'est plus très adéquat pour nommer les fictions faites en classe quand on n'utilise d'autres «media» que les livres. Ce type d'écriture est aussi possible dans un cours de langue étrangère, cela permet l'interchangeabilité avec d'autres centres d'études, voire avec d'autres cultures, mais ce serait le sujet d'autres articles.

Ces dernières années les expressions «atelier littéraire», «de littérature» ou «d'écriture» ont gagné de la place et il faut compter avec. Mais elles embrassent l'activité et les participants sans caractériser le type d'écriture pratiquée, et cette écriture peut être individuelle. Ainsi Laurence Vitot (2006-7), suivant les pas d'Elizabet Bing, définit ces ateliers comme:

«un lieu où chacun part à la rencontre de sa propre écriture, l'affine et la déploie».

Certains enseignants (Issaurat-Deslaef, 2003) ont utilisé l'expression «écriture créative» mais pour désigner la participation de véritables écrivains dans des ateliers scolaires, notamment de théâtre. Le terme «écriture d'invention» est utilisé habituellement en France et il met l'accent sur le caractère fictif de cette activité, que ce soit pratiquée par une personne ou par un groupe. Il nous semble qu'il n'est pas seulement applicable à une œuvre créée à plusieurs et qu'il ne désigne pas la spécificité de ce type d'énonciation.

3. L'ÉCRITURE PLURIELLE

Pour mettre l'accent sur la pluralité des créateurs, nous proposons le terme d'«écriture plurielle» que nous considérons applicable aux pratiques scripturales pratiquées en groupe. Comme ces pratiques se produisent le plus souvent dans le domaine de la fiction il serait aussi possible de les appeler des «fictions plurielles». Le premier terme a l'inconvénient d'une certaine polysémie en français puisqu'il a été utilisé parfois comme un synonyme du phénomène de la pluralité des voix d'un

seul écrivain, de la polyphonie, mais il est parfaitement applicable à la pluralité des voix de plusieurs écrivains. Et, en fait, il a été utilisé dans ce sens pour la création collective de textes ou de scénarios de théâtre. Et il a l'avantage supplémentaire de revenir aux origines de l'innovation littéraire, à Barthes qui, en 1971, disait (pour les textes en général):

«Le texte est pluriel. Cela ne veut pas dire seulement qu'il a plusieurs sens, mais qu'il accomplit le pluriel même du sens: un pluriel irréductible (et non pas seulement acceptable)» (Barthes, 1971, p. 73).

Nous avons, au moins provisoirement, choisi ce terme «écriture(s) plurielle(s)», espérant qu'il pourra définir avec pertinence les textes créés lors d'un cours de langue ou d'un atelier littéraire par des étudiants sous l'orientation d'un professeur pour améliorer leurs compétences linguistiques dans leur propre langue ou dans une langue étrangère.

Mais savoir comment nommer cette pratique d'écriture n'est peut être pas la question la plus importante. Il s'agit surtout de voir si la pratique est possible et d'analyser ses valeurs pédagogiques.

4. MISE EN PRATIQUE

Je vais exposer dans cet article une expérience pédagogique réelle. Ecrire un roman lors d'un cours de français langue étrangère a été une activité didactique et créative à laquelle j'ai participé quand j'étais jeune enseignante avec plusieurs étudiants du lycée Jovellanos, à Gijón. L'occasion a été fournie par un concours de l'Ambassade de France en Espagne. On proposait d'écrire un roman policier aux élèves de français des Lycées ou des Alliances Françaises de mon pays. Aujourd'hui la production collective de textes de fiction en classe ou dans des ateliers n'est pas rare, au moins en France, comme on a dit en 2003:

«L'écriture à l'école s'est diversifiée. L'introduction de l'écriture d'invention à l'épreuve anticipée de français en est le signe plus visible mais dans tous les programmes de français du collège au lycée, l'accent est mis non seulement sur la fréquence mais aussi sur la variété des exercices, des types, des modalités des situations d'écriture» (ISSAURAT-DESLAEF, Louise, 2003).

Mais en 1983, il s'agissait d'une véritable nouveauté, à peine précédée par les travaux de l'OULIPO et, sans doute, d'autres ateliers ou ateliers de littérature que, d'ailleurs, je ne connaissais pas à l'époque. En 1983 on connaissait en Espagne la sémiologie telle qu'on l'enseignait à Paris, on étudiait la théorie littéraire. Connaître les lois qui gouvernent le fonctionnement du récit, comme on disait, ne suppose pas d'avoir une formule pour produire des romans, mais cela m'a fait confier à ce qu'on pourrait le faire.

Avant tout, l'élan pour commencer a été donné par ce concours dont j'ai parlé, appelé *Enigme 83*, convoqué par le Ministère de Culture Français à travers l'ambassade, ce qui, d'une certaine façon, «justifiait» cet emploi du temps. Ne

voulant pas que la tâche d'écrire un roman ou une nouvelle soit obligatoire, ce professeur l'a proposée aux élèves de troisième cours de B.U.P. –le bac-, dont l'âge était de 16 ans, lesquels avaient un niveau de langue acceptable. Il s'agissait seulement d'une vingtaine d'étudiants parce qu'à l'époque les élèves de FLE commençaient à diminuer. Il y en a eu 14 qui ont décidé de participer à l'élaboration du roman, et pour les 5 ou 6 autres on a continué avec les activités habituelles pour un cours de langue étrangère. Il faut dire qu'il n'a pas été difficile de les faire compatibles avec l'écriture du texte.

La production du roman ne s'est pas limitée à l'écrit car le travail préparatoire se déroulait à l'oral par des débats où l'on dessinait les lignes générales de ce qu'on allait faire. Cette pratique créative a eu des parcelles collectives et des parcelles individuelles. Le travail individuel a été aussi l'objet d'une mise en commun à chaque stade du projet pour que le résultat final puisse avoir une cohérence.

4.1. Phases de l'écriture plurielle

Le point de départ a été le choix du lieu du roman. Pour le concours on suggérait de s'en tenir à la région des élèves, à leur petit pays. Ils ont choisi, en effet, les Asturies et, pour le centre de l'action un lieu très connu par eux, qui étudiaient les sciences, un laboratoire qui se trouve lui-même dans un lycée (appelé Favila). Mais ils se sont permis des échappées dans les montagnes de leur pays et même en France.

Pour la scène du crime, ces passionnés de la chimie ont choisi le laboratoire de chimie. D'emblée, le type de crime a été décidé, il s'agirait d'un empoisonnement par HCN, un composé qui n'appartient pas au catalogue des poisons les plus communs des romans policiers mais qu'on peut trouver ou même produire dans un laboratoire de chimie sans difficulté. De là est dérivé le titre, *HCN ou la mort étudie la chimie*, un titre assez concentré et puissant pour un roman policier.

Le pas suivant a été de décider quels seraient les personnages, car l'univers sémantique du roman s'appuie sur ceux-ci. J'avais proposé de partir de photos de journaux pour avoir des images de départ mais ils ont préféré de dessiner, une fois ces personnages trouvés, leurs propres images. Le point de départ n'a procédé donc que de la théorie littéraire. On n'est pas parti d'entités aussi concrètes que les caractères des personnages proprement dits, ni d'aussi abstraites que les actants, mais des rôles thématiques (voir Greimas, 1966), et ceux-ci étaient de deux types:

D'une part, ceux que l'on peut trouver habituellement dans un roman policier: La victime, le (ou les) criminel(s), les suspects, les justiciers (l'inspecteur et les agents de police, les détectives amateurs...).

D'autre part les rôles propres à ce qui concerne le lieu de l'action choisi, un lycée ou un laboratoire, des professeurs, des élèves, un adjutant de laboratoire, une femme de ménage, auxquels on a ajouté quelques membres de leurs familles et une journaliste.

Tout cela a permis des pratiques langagières très diverses et assez complètes. D'abord il se produisait un dialogue –en langue parlée, évidemment- où l'on

choisissait les lignes générales et l'on prenait des décisions en commun. Après venait le travail écrit qui, à ce stade de la composition du roman, consistait à décrire les personnages. Enfin on mettait en commun ces textes pour que tout le monde puisse connaître les éléments avec lesquels il fallait travailler au niveau suivant. Les personnages ont été les premiers points de repère pour que l'œuvre puisse avoir une unité. Evidemment plus tard, quand on a mis les personnages en rapport avec l'histoire, surtout quand on l'a rédigée, ils ont fonctionné comme des actants et l'action qu'ils réalisaient a entraîné des modifications dans leur caractère. Mais comme les résultats étaient mis en communs tout le monde incorporait ces modifications.

Revenant à la première partie, les noms des personnages et leurs descriptions, je n'en reproduis pas les résultats pour ne pas trop allonger cette communication, on les trouvera quand on parlera de l'action. Je n'en donne qu'un exemple:

«L'inspecteur Ducherche a une quarantaine d'années. Il est brun, il est chauve, il a une grosse moustache. Il est robuste il est même un peu gros. Il est très direct quand il pose des questions. Il est assez autoritaire. Il est assez intelligent et il va résoudre le crime. En plus, il a un terrible mal aux dents».

Une fois choisis les personnages, les plus importants desquels sont le(s) défunt et l'assassin, on a travaillé la scène centrale et énigmatique du roman, le crime, pour voir comment il a pu être commis et quels éléments on pourrait ajouter pour que plusieurs personnages puissent devenir des suspects. On a essayé, en somme, de répondre aux questions typiques d'un récit à énigme, et même d'autres types: Qui, comment, où, quand, pourquoi...?

On a trouvé plusieurs motivations pour le crime.

La victime avait pu découvrir une affaire de trafic de drogues, et les délinquants l'auraient tué pour se protéger. Il s'agissait aussi d'un homme très strict comme professeur et comme père, et on aurait pu le tuer comme vengeance. Il avait fait des découvertes scientifiques qu'on aurait pu convoiter. Sans oublier que sa mort pourrait être le résultat d'une négligence ou d'un hasard. Avec ce travail sur l'action principale du roman, on a déjà commencé à préparer l'organisation de la narration.

Pour l'intrigue on a procédé de façon pareille à l'antérieure mais cette fois on a chargé à des groupes de travail de rédiger une sorte de schéma préalable. Pour cette ébauche on s'est inspiré du système de Brémond (1973), notamment de sa *séquence élémentaire* qui indique que dans toute action on doit distinguer:

- une virtualité qui la rend possible, en général un projet ou un manque
- la conduite, l'action proprement dite
- le résultat, c'est-à-dire, le succès ou l'échec de la conduite.

On a utilisé ces notions de grammaire des textes de façon très élémentaire, car c'étaient des élèves de langue française et non de théorie littéraire. Parmi les systèmes que je connaissais, j'ai rejeté celui de Propp très utile pour le conte merveilleux, mais qui s'adapte mal à un roman policier. J'ai rejeté aussi la

sémantique de Greimas car c'était trop abstrait et trop long à expliquer. Quant au système de Brémont, on lui a reproché que c'est trop descriptif mais, ce qui peut être un défaut pour en construire une théorie, est précisément ce qui le fait devenir utile pour travailler avec. En tout cas on a évité de compliquer les choses avec les façons de liaison des séquences. Une fois que ce schéma a été fait, il a été repris et corrigé en classe, je faisais peu de corrections sauf les grammaticales car ce rôle ils l'ont adopté eux-mêmes qui appréciaient la logique et de la vraisemblance.

On a écrit ensemble le schéma du crime pour que tout le monde puisse avoir le dénouement présent. C'était une sorte de scène phantasmatique parce qu'on la connaissait mais elle n'était pas encore incorporée au récit. Comme la pratique a été différente de la théorie et, après coup, on a changé l'intrigue, je peux indiquer maintenant cette fin qui était le point de départ sans risque de dévoiler trop tôt le dénouement du roman:

- Sibileau a découvert une affaire de trafic de drogues au lycée
- il le fait savoir au principal trafiquant = celui-ci se sent menacé
- il attaque Sibileau pour se protéger
- celui-ci est tué.

Une fois ébauchée la fin, on a fait une esquisse sommaire de l'intrigue. On a divisé ensuite la matière en 14 chapitres, puisqu'il s'agissait de 14 élèves. Plus tard, deux étudiants ont rédigé un chapitre ensemble ce qui a entraîné un roman de 13 chapitres.

Le pas suivant a été individuel, chacun devait rédiger son texte, d'accord avec le schéma et le caractère des personnages. Ils devaient essayer de faire devenir la plupart des personnages le plus suspects possible, une tâche dans laquelle ils ont excellé.

Il faut nuancer la question des auteurs. La structure profonde de l'œuvre, ce qui se rapporte à la grammaire narrative, les fonctions et les actants, a été de création collective. La structure de surface, l'énoncé tel qu'il s'est présenté aux lecteurs, a été de rédaction individuelle. Mais le collectif et l'individuel était un peu plus imbriqué que cela parce que les élèves s'aidaient les uns les autres parfois au moment de la rédaction sans qu'aucun d'eux eût renoncé, bien au contraire, à laisser son empreinte sur l'œuvre. Quant au professeur, je me suis limitée à orienter leur travail du point de vue de la théorie littéraire ou linguistique, à signaler chaque pas et à les encourager.

Il est temps d'exposer quel a été le plan des chapitres. Plus que du schéma directeur, plus étendu, il s'agit ici du résumé du sommaire initial. Il faut tenir compte que, pour la distribution des chapitres, il a fallu redistribuer la temporalité; l'ordre du roman ne correspond pas à l'ordre chronologique des événements mais à l'ordre de la résolution de l'énigme. La scène du crime se présente en premier lieu, en ellipse, puisqu'on ne sait pas qui est le meurtrier et, à partir de celle-ci, le récit continue avec de continus retours en arrière (ou analepses) jusqu'à l'explication finale qui va résoudre la question. Comme il ne s'agissait pas d'un seul individu qui a rédigé le roman, il s'agissait de 14 étudiants, ce qui a entraîné quelques

différences et quelques difficultés. Il y a eu des élèves qui se sont limités à donner un peu de corps à l'action de leur chapitre en deux ou trois pages, d'autres ont fait de véritables créations et ils ont ajouté toute sorte d'éléments. Certains de ces éléments sont devenus des leit-motifs, d'autres des intrigues secondaires.

4.2. Le résultat

Voilà maintenant les chapitres (numéros romains) et les actions (chiffres).

- I 1. Le cadavre est découvert par Malebranche et Dupont qui avertissent le directeur lequel appelle la police.
- II 2. D. commence l'enquête interrogeant les 3 personnages antérieurs (le prof de chimie, le concierge et le directeur) et d'autres encore. Il obtient des données intéressantes pour l'enquête.
- III Une journaliste publie des nouvelles sur le crime et elle revient sur les faits.
- IV 3. L'inspecteur interroge deux professeurs, Françoise et Sinclair. Il obtient des données intéressantes pour l'enquête.
- V 4. On interroge Breuillard qui indique qu'il y avait des éprouvettes changées de place ce qui aurait pu faire le défunt se tromper. Il est accusé d'imprudence téméraire pour ne pas les avoir remises à leur place
- VI 5. Le fils du défunt retrouve Françoise aux funérailles de son père. Il lui demande si elle l'a pardonné pour les avoir séparés quand ils étaient des adolescents. Elle répond qu'elle a tout oublié.
- VII 6. Un élève indique au directeur qu'un tuyau des toilettes est cassé à cause d'un acide y versé, on avertit la police
- 7. Sinclair a une déprime à cause de la mort de son ami. Il accuse les élèves.
- VIII 8. Dubois va en France. Il y meurt à cause d'un accident. L'agent de police y envoyé découvre une lettre qui indique qu'il a vu quelque chose d'étrange.
- 9. L'aide-laboratoire Breuillard a remarqué que les flacons étaient changés.
- IX 10. Alain va chercher Chause (Le trafiquant de drogue) à la cabane de la montagne où les toxicomanes fument des pétards.

- X 11. L'inspecteur va chercher deux étudiants au lycée. Il trouve Marc qui ne révèle pas où se trouve Alain.
12. Il va le trouver dans une cabane. Il est menacé par Chause. L'inspecteur arrive et il le sauve. Alain accuse Chause
- XI 13. L'inspecteur revoit la journaliste –ou à l'inverse, ça lui fournit de nouvelles pistes.

Une fois écrits et lus ces premiers chapitres, on a pensé que faire d'un trafiquant de drogue l'assassin est trop plat, trop évident, et on a décidé de changer les choses. Ils ont donc choisi une enseignante, professeur des sciences naturelles, Françoise, laquelle semblait innocente à cause de sa beauté et de sa douceur mais sur laquelle on avait chargé beaucoup de motivations parce qu'elle était l'un des principaux suspects.

Les derniers chapitres sont restés comme ça:

- XII. 14. L'inspecteur revient sur les faits.
- XIII. 15. Ducherche réunit tous les impliqués et leur indique que Françoise aurait changé les éprouvettes de laboratoire de façon à ce que Sibileau puisse se tromper quand il irait faire produire une réaction chimique (Ce qui semblerait un suicide). Mais Chause donne un coup de poing au professeur qui avait découvert son trafic de drogue et celui-ci tombe sur les flacons dont le contenu se mélange par accident provoquant la réaction chimique funeste. La jeune femme est arrêtée accusée de «préméditation d'un crime». De cette façon ils ont conclu leur récit d'une façon plus complexe que dans leur premier brouillon et, sans doute, plus surprenante. A cette correction du récit en vue d'obtenir de meilleurs effets sur le lecteur, s'est ajoutée la correction du texte pour obtenir plus de cohérence et la correction orthographique de la langue.

Le travail s'est développé grosso modo en quatre ou cinq temps. Dans une première étape ils ont préparé les éléments nécessaires lors de débats oraux. Ils ont passé après à un moment de pré écriture avec la rédaction des brouillons. Un troisième moment a été la rédaction individuelle. Après les temps sont venus de la mise en commun et de la correction.

5. CONCLUSION

Ecrire un roman en classe est une activité qui a, enfin, des avantages et des inconvénients.

Parmi les avantages, je signalerai tout ce que cela a permis aux étudiants:

1. D'améliorer l'expression et la compréhension orale de la langue française dans les débats préalables, les élèves se constituant comme co-énonciateurs. Ils ont pratiqué l'intonation, la prosodie et les expressions caractéristiques de la langue orale et ils ont acquis plus de fluidité et de spontanéité.
2. D'améliorer l'expression écrite pour la rédaction. Ils ont pu pratiquer de différents types de discours, la narration et la description surtout, mais aussi l'argumentation qu'ils pratiquaient déjà dans les débats parlés
3. Ils ont pratiqué leurs connaissances linguistiques, au niveau grammatical et aussi au niveau lexical. Pour la syntaxe, par exemple, on a pratiqué toute sorte de propositions subordonnées ce qui constituait le contenu grammatical fondamental de troisième cours.
Et les connecteurs de subordination étaient parfaits pour les raisonnements exigés par l'intrigue qu'ils développaient. Pour le vocabulaire ils ont utilisé des champs sémantiques typiques des descriptions des personnes, de la nature... ou bien des termes liés à une enquête policière
4. De même à l'écrit qu'à l'oral ils ont pu s'exprimer utilisant de différents registres de langage, du plus soigné –quand ils reproduisaient la langue des professeurs- au plus familier ou à l'argot –quand ils ont mis en scène les étudiants, les agents de police, les délinquants.
5. Ils ont pu produire des énoncés suivant différentes situations de communication, et de différents actes de langage, par exemple, à l'occasion de l'enquête, il s'agissait d'interroger, répondre, mentir, dire la vérité, cacher quelque chose, suggérer, surprendre, ou bien: donner des ordres, obéir, désobéir... Quand les criminels ont été arrêtés on a pu voir aussi les menaces, l'attaque et la défense, l'insouciance, l'orgueil ou l'insoumission, le regret, la surprise... Les situations de communication étaient très variées à l'écrit –où elles étaient simulées- mais aussi à l'oral quand les élèves devaient suggérer des idées, se mettre d'accord ou prendre des décisions en commun, et dans ce cas c'en étaient de réelles.
6. Cela leur a permis aussi de se communiquer entre eux (en français toujours) et de participer à des échanges dialogués. Il y a eu d'autres avantages ajoutés au fait d'apprendre et de pratiquer une langue étrangère; parmi les 14 étudiants qui ont élaboré le roman il y avait un noyau de 8 ou 9 d'entre eux qui étaient déjà des amis. Cette activité leur a permis d'élargir le groupe et d'étendre les liens d'amitié aux autres qui ont collaboré dans ce travail.
7. De travailler suivant un objectif. La communication ne se produisait pas dans une situation d'oisiveté. Ce travail se produisait suivant un dessein, puisque toutes les compétences qu'ils ont mises en œuvre avaient une fonction qui était d'écrire un roman.

8. De réaliser un ouvrage créatif. Ils ont obtenu un résultat concret qui était le roman et cet ouvrage relevait de la création littéraire, de l'écriture d'invention, comme nous avons signalé au début.
9. De mieux connaître la littérature, car le fait de devenir des auteurs, à un niveau aussi modeste que ce soit, leur a permis d'entrer en contact avec ce domaine artistique d'une façon différente de l'habituelle en un milieu académique, en la pratiquant. On aurait pu leur avoir indiqué de lire des romans contenant des éléments policiers ou judiciaires mais cela aurait été trop leur exiger, tenant compte que c'était l'année suivante, la préparatoire pour l'Université, que l'on devait travailler les livres, et que cette année, l'effort dans la syntaxe était important suivant le programme qu'on n'a jamais perdu de vue. En tout cas, l'étude littéraire plus ou moins approfondi demeure une dérivation possible de ce type de pratiques.
10. Ils ont pu, enfin, travailler avec plus d'intérêt et de motivation, puisqu'ils avaient une tâche à faire et que cette tâche avait un aspect ludique.

En somme, seulement les cinq premières habiletés qu'ils ont développées (les 5 premiers points), concernaient la langue étrangère tout court. Les deux suivantes correspondent à des habiletés communicatives qui ont un rapport étroit avec la pratique de la langue. Les autres points peuvent servir à la capacité de travail en n'importe quelle matière. La réalisation littéraire est un extra, bien que l'on ajoute souvent des touches littéraires aux cours de langue.

De là vient le principal inconvénient que l'on peut signaler. On a fait plus de ce que l'on peut attendre d'un cours de FLE. Mais il ne me semble pas un inconvénient très grave. Cela n'est pas allé au détriment de leur apprentissage linguistique, leur niveau de langue s'est amélioré cette année-là. Cela aurait pu aller au détriment du temps consacré à d'autres matières car ils ont travaillé plus de ce qui est habituel pour un cours de langue étrangère, mais il faut dire qu'il s'agissait d'élèves assez forts en sciences, qu'ils avaient leurs priorités assez claires et qu'ils n'ont pas oublié qu'il fallait étudier les maths, la physique, la chimie, etc., d'ailleurs ils avaient des profs très exigeants pour ces matières- là qui ne leur auraient jamais permis de négliger leurs enseignements. Le roman leur a pris surtout un peu du temps consacré aux loisirs mais, écrire entre amis a été un loisir en soi. On ne peut donc pas regretter le temps consacré à cette activité.

Si l'on regarde du point de vue de professeur, la participation à un ouvrage créatif a compensé le surplus de temps consacré. Mais on doit signaler qu'on ne peut pas faire cela toutes les années scolaires ni avec n'importe quel type d'élèves. Il y a d'autres types d'activités qui seraient beaucoup plus adéquates pour des élèves paresseux ou peu intelligents, je crois que l'écriture d'un roman en classe exige de bons élèves.

D'autres objections possibles ont été signalées par Issaurat-Deslaef (2003), et elle signale que ce type de pratiques ne doit pas dévaloriser l'enseignement de la

langue par de moyens moins créatifs, ni oublier l'importance de l'effort et des règles pour le travail de classe. Mais elle voit bien la valeur de ce type de travaux et elle indique:

«Enseignement du français et des lettres d'un côté, pratiques artistiques de l'écriture de l'autre, peuvent s'enrichir mutuellement à partir du moment où on ne les réduit ni ne les oppose».

Ces étudiants se sont montrés capables de travailler ensemble suivant un but très précis tout au long du cours, ils ont pu construire un texte cohérent et ils ont appris ou pratiqué toutes les compétences linguistiques nécessaires pour accomplir ce but et, en même temps, correspondant au niveau de langue exigé pour leur cours de FLE.

Pour finir je reviens au début. Le concours *Enigme* a été un point de départ, une motivation pour écrire le texte. Si l'on n'a pas cette motivation extérieure, il faudrait compter avec des élèves motivés à leur intérieur, pour lesquels écrire suppose d'entrée une activité gratifiante. Le même fait d'écrire va être une motivation par le plaisir que procure tout ouvrage créatif, le plaisir du texte, mais il ne faut pas qu'ils se sentent obligés à le faire. On peut demander aux élèves de pratiquer un travail de fiction à petite échelle, par exemple l'écriture individuelle d'un conte ou bien, l'élaboration collective à l'oral d'un conte merveilleux lors d'une heure de classe. Une activité qui implique toute l'année scolaire exige le volontarisme, la «volontariété», sous la forme que cela soit conçu. Au moins c'est ce que je pensais et je le pense encore. Je n'ai même pas voulu une votation qui implique à la totalité, mais le choix individuel. Cela nous a contraint à pratiquer des activités différentes dans le même cours, mais on a pu aussi travailler en commun avec tous les élèves pour le travail grammatical ou pour les situations de communication. Les élèves qui n'ont pas participé entièrement à la création du roman, se sont intéressés à mesure que le temps passait et ils y ont participé à leur façon.

Écrire en classe de FLE peut devenir une façon amusante et pédagogique de permettre aux étudiants de se communiquer et de s'exprimer en Français parlé et écrit, en même temps qu'ils développent leurs connaissances linguistiques et bien d'autres connaissances encore.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, Roland (1971): *De l'œuvre au texte. Le bruissement du texte*, Paris, Seuil
 BARTHES, Roland (1982): *Le plaisir du texte*, Paris, éd. du Seuil.
 BREMOND, Cl. (1973): *Logique du récit*, Paris, éd. du Seuil
 CONORT, Benoît (2003): «L'amour de la langue», In *Carrefour des écritures*, Nanterre, avril, www.carrefour-des-ecritures.net
 DOUÉNEL, L., JACSON, G., RAOUL, S., (1994): *Si tu t'imagines, Atelier de littérature, lecture, écriture*, Hatier/Didier, coll. Libre échange
 GREIMAS, A.-J., (1966): *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.

- GREIMAS ET COURTÈS, J. (1979): *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette
- ISSAURAT-DESLAEF, Louise, BER, Claude (2003): «La langue travaille celui qui la travaille», journées d'études *Carrefour des écritures*, Nanterre, avril 2003, www.carrefour-des-ecritures.net.
- KOECHLIN, Olivier (1996): «Existe-t-il une écriture interactive» In *Dossier de l'audiovisuel* n° 64, nov.-décembre, 10-12
- OULIPO (1981): *Atlas de littérature potentielle*, Paris, Gallimard, Folio (essais, n° 109).
- VITOT, Laurence (2006-7): «Séance 2006-2007», *Les ateliers d'écriture Elisabeth Bing*, www.Ateliersdecriture.net