

*Les auteurs ou éditeurs qui souhaitent soumettre à notre lecture leurs publications récentes consacrées à des questions de littérature sont priés de nous adresser un exemplaire de presse à notre siège social. Les membres de l'ABLF peuvent également nous soumettre leurs lectures récentes.*

**Jacqueline Lafont-Terranova, *Se construire, à l'école, comme sujet écrivain : l'apport des ateliers d'écriture.***

**Namur Cédof & PUN, 2009, Diptyque, n°15 (248 p).**

Le premier des quatre chapitres que compte le livre de J. Lafont-Terranova est consacré à un panorama relativement complet, historique autant que topologique, de cette véritable nébuleuse que sont les ateliers d'écriture. Il montre bien comment les ateliers «de loisir» ont été, dès leur origine post-soixante-huitarde, travaillés par trois grandes tendances, trois modes d'investissement de l'acte d'écrire : l'écriture au service du développement personnel (le CICLOP de Frenkiel et Gohlhke), l'écriture comme aventure littéraire (E. Bing et A. Roche), l'écriture comme mise en oeuvre de la fonction poétique du langage (l'Oulipo). Au-delà des tendances et entrées possibles dans la nébuleuse, il existe bien, de toute façon, des invariants qui définissent un «modèle d'atelier d'écriture de loisir» : travail en petit groupe (de volontaires), postulat de l'aptitude de chacun à l'écriture, proposition de médiations-tremplins pour écrire, prise de risque et en même temps bienveillance pour les productions. Et pour la scansion des séances : tremplin, temps d'écriture, lecture des textes et commentaires, avec, parfois, un temps de réécriture. Dès lors, la question qui préoccupe l'auteure est la suivante : l'école peut-elle, sans le pervertir, adopter ce «modèle» comme dispositif didactique ? C'est la question-clé du livre.

L'auteure ne veut rien abandonner de la richesse apportée par les diverses tendances, et il est clair que, pour elle, le modèle des ateliers de loisir ne trouve son plein intérêt que s'il peut apporter son concours à la construction du sujet-écrivain, et pas uniquement à l'acquisition de savoirs et savoir-faire techniques, comme trop de «chantiers» d'écriture se contentent de le faire à l'école. De là, donc, le titre de l'ouvrage.

La notion de sujet-écrivain renvoie à une *conception élargie* de la compétence scripturale, qui fait l'objet du chapitre deux. Font partie de la compétence scripturale et sont constitutives du *sujet-écrivain* la *représentation* que le scripteur se fait de l'écriture (en tant que processus langagier différent de l'oral) et la *relation* qu'il entretient avec elle (rejet/désir ; insécurité/confort). Il faut certes aussi compter les savoirs et savoir-faire (méta)cognitifs et (méta)linguistiques, ainsi que la capacité à la réécriture, comme partie intégrante du processus d'écriture. L'auteure montre comment, en théorie, le dispositif de

l'atelier d'écriture doit aider le sujet-écrivain à se construire, à développer sa compétence scripturale dans toutes ses dimensions.

Le chapitre 3, qui comprend plus de 90 pages, est consacré à une démonstration pratique sur base d'une enquête menée dans trois ateliers qui, malgré leur différences (un atelier de loisir, un atelier lycéen, un atelier d'adultes en formation continuée), répondent au modèle défini ci-dessus. Les modes de fonctionnement sociaux, d'échanges linguistiques et les buts des ateliers sont décrits avec précision, et l'évolution de la compétence scripturale de onze participants est analysée dans toutes ses composantes : représentations, relations à l'écriture, développement des savoirs et savoir-faire, capacités de réécriture. Ce dernier point est particulièrement intéressant : grâce à une grille d'analyse fort précise, J. Lafont-Terranova démontre l'impact de la réécriture, malgré des stratégies différentes chez les scripteurs. Celle-ci produit ses effets les plus évidents au niveau textuel, notamment en favorisant les reformulations, alors que dans le cadre de l'école traditionnelle, ce sont généralement les simples corrections qui l'emportent.

Le chapitre 4, enfin, rend compte de deux expériences menées par l'auteure même dans des sections universitaires. La première concerne la mise en place d'ateliers d'écriture créative pour des étudiants en informatique d'un institut universitaire technologique, la seconde concerne des futurs professeurs des écoles. Les résultats de ces expériences mettent en évidence, chez les premiers, une découverte du goût (parfois douloureux) d'écrire, allant de pair avec un évolution de leurs conceptions de l'écriture ; avec les futurs enseignants, s'ajoute une dimension réflexive, proprement didactique, sur l'enseignement de l'écriture.

Nous trouvons particulièrement intéressant l'attachement de l'auteure à une conception élargie de la compétence scripturale, qui, au-delà des savoir-faire (méta)cognitifs et (méta)linguistiques, intègre pleinement les dimensions personnelles et affectives du scripteur, ou comme dit J. Lafont-Terranova, du *sujet-écrivain*. Nous y voyons un mouvement parallèle à celui qui, au travers des pratiques comme les cercles de lecture, tente de faire droit au «sujet-lisant». Ceux qui ne verraient dans ce recours aux ateliers ou aux cercles qu'un artifice pédagogique visant à accroître la « motivation » des élèves pour des activités a priori rébarbatives ne comprendraient pas l'essentiel : si ces dispositifs fonctionnent, c'est parce que les étudiants y apprennent que l'écriture et la lecture en elles-mêmes peuvent revêtir pour eux beaucoup de sens.

Un seul regret : que le terrain d'expérimentation «scolaire» de J. Lafont-Terranova ne concerne que les étudiants les plus âgés. Que les enseignants de l'école fondamentale se rappellent toutefois qu'ils ne sont pas sans ressources et que, poussant dans le même sens, des enseignants-écrivains tels que Jean-Hugues Malineau, Gianni Rodari, Yak Rivais, Christian Poslaniec leur ont déjà mis le pied à l'étrier, et même donné bien du grain à moudre.

■ Serge Terwagne