

Écriture créative et *continuum* scriptural : la question de l'investissement du sujet dans l'écriture

Aurélie Guitton

Plonger dans l'écriture. Pour aujourd'hui, celle d'un article sur l'écriture créative. Laisser le stylo tourner, rouler. Tant de choses à dire et si peu qui viennent, là, spontanément. Comment dire ? Par quoi commencer ?

Le désir d'écrire est là, toujours. Le plaisir d'écrire : à cultiver, à retrouver. Encore. Encore et toujours. Car écrire n'est pas toujours un plaisir. Quand il faut entrer dans le dire, dans un genre, un cadre, des codes. Ou quand écrire revient un peu à s'oublier soi-même. Oui, malgré toute ma pratique, le plaisir d'écrire chez moi peut s'évaporer.

Réactiver le plaisir d'écrire, c'est réactiver le plaisir d'explorer. Explorer autre chose. Explorer sa propre parole, sa propre pensée. Et tirer les fils.

Pour l'écriture de cet article, il n'en va pas autrement pour moi que pour l'écriture d'un poème, que je pratique à mes heures gagnées. Et c'est sur cette idée de continuité que j'aimerais axer ma réflexion. Car cet exercice d'écriture d'un article n'a pas seulement l'écriture comme objet et sujet. Il est aussi expérience d'écriture.

Je n'ai pas choisi de commencer mon texte sur l'écriture créative par un préambule créatif par souci d'originalité mais par souci d'authenticité. « Mieux valent les leurre de la subjectivité que les impostures de l'objectivité » écrit Roland Barthes dans *La Préparation au roman* (2015, p. 16). Car c'est avant tout à une mise au clair de mes pratiques d'enseignante-formatrice et mes convictions de chercheuse en didactique que l'écriture de ce texte m'engage.

Dans cet article, je pose la question de la continuité entre la pratique de l'écriture créative et les attendus des écrits professionnels en formation. À première vue, ne pouvons-nous pas entendre un rapport antinomique entre l'écriture créative et les écrits professionnels : le créatif ne tend-il pas à s'opposer au professionnel selon le sens commun ? À première vue seulement. Et c'est ce que j'essaierai de montrer.

Pour cela, je dégage un triple *continuum*⁷² entre ces différentes pratiques d'écriture : *continuum scriptural*, *énonciatif* et *créatif*, triple *continuum* que je définis en m'appuyant sur différents apports théoriques.

Le continuum scriptural

Depuis les années 1990, une didactique de l'écrit centrée sur le scripteur s'est ajoutée à une didactique centrée sur les textes. L'activité d'écriture à l'école s'est revêtue d'une autre dimension :

⁷² Comme nous le verrons, le concept de *continuum scriptural* est introduit par Michel Dabène dans le champ de la didactique de l'écriture en 1991.

De l'écriture créative aux écrits professionnels : comment développer les compétences rédactionnelles des étudiants.

L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres. C'est aussi désigner le mouvement qui, en amont, conduit le sujet à s'emparer de l'écriture pour exprimer cette singularité, ou tout au moins à désirer le faire, désir mené ou non à son terme. (Barré-De Miniac, 2000, p. 19)

Qu'est-ce alors que « se dire » dans l'écriture d'un texte professionnel ? Et dans quelle mesure l'écriture créative peut-elle aider à travailler la dimension de l'expression de soi ? Comme nous allons le présenter, la notion de *continuum* a été introduite dans le champ de la didactique de l'écriture par M. Dabène en 1991. Dans un premier temps, nous allons interroger les différents implicites de cette continuité entre écriture créative et écrits professionnels. Puis, nous présenterons les avancées de la recherche sur ces questions.

De l'écriture créative aux écrits professionnels : quels implicites ?

Apparus aux États-Unis en 1936 dans le contexte universitaire, les ateliers de *creative writing* proposent un enseignement et une pratique de l'écriture littéraire (Perdriault, 2014). Cet enseignement a pour objectif de former de futurs écrivains aux techniques littéraires de l'écriture. En France, l'appellation « écriture créative » est plus tardive et a des objectifs tout à fait différents :

Moins technique que dans les universités américaines, l'atelier se présente davantage comme pratique sociale et politique, visant la réappropriation de la langue par des publics en difficulté. (Perdriault, 2014, p. 22)

Comme l'écrit Alain André, un des pionniers de ces mouvements, l'objectif premier des ateliers d'écriture est de proposer des « séances à travers lesquelles chacun peut se découvrir capable d'écrire » (1990, p. 18). L'écriture créative est devenue dès lors une activité qui, peu à peu, a été introduite dans les pratiques scolaires, visant à réassurer le scripteur quant à ses capacités d'écrire et à détourner son attention de la norme du bien écrire. Car ce qui caractérise l'enseignement de l'écriture à l'école reste cet attachement encore fort à l'apprentissage de la norme. Si cet apprentissage est nécessaire, il n'en reste pas moins insuffisant voire limitant dans la construction de la compétence scripturale.

Aujourd'hui, l'écriture créative s'introduit dans les pratiques scripturales de l'enseignement supérieur. Alors que le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter, force est de constater que ces derniers rencontrent encore bien souvent des difficultés à

l'écrit. Les littéracies universitaires⁷³ prennent ces données très au sérieux dans la mesure où l'écriture est à la fois outil d'évaluation et de formation (Boch & Frier, 2015).

Partie des bancs des universités américaines, l'écriture créative rejoint ceux des universités françaises avec comme objectif d'aider les étudiants à améliorer leurs compétences scripturales. Ainsi l'écriture créative n'est pas une fin en soi mais un moyen, un dispositif didactique. Il nous semble important de dégager cet implicite dans la mesure où le *continuum* sur lequel nous nous interrogeons se fait entre une pratique (celle de l'écriture créative) et une production (l'écrit professionnel). Nous verrons au cours de notre développement quelles précisions cette distinction nous amènera à faire.

Le continuum scriptural : approche théorique

Suite aux travaux de J. Peytard (1970), M. Dabène (1991) montre les tensions et paradoxes entre les représentations observées auprès de scripteurs (Dabène, 1987) et les spécificités du scriptural, que permettent de définir les travaux de J. Goody (1979). Se référant aux conclusions de l'anthropologue, M. Dabène opère « une coupure épistémologique entre les deux ordres langagiers » que sont l'oral et l'écrit (1996, p. 93). Ce n'est qu'en cessant de considérer le scriptural comme une représentation de la parole que peuvent être comprises les difficultés d'appropriation de l'écrit. Le didacticien classe alors les spécificités de l'ordre scriptural en deux aspects : celui des propriétés intrinsèques et celui des activités de communication. Le premier permet de dégager les « représentations » de l'écrit chez les scripteurs et le second met en évidence l'impact de ces représentations sur les pratiques d'écriture des scripteurs et la « fracture dans l'ordre du scriptural » qui en émerge (Dabène, 1991, p. 13).

M. Dabène a introduit la notion de « continuum scriptural » quand il a relevé dans ses recherches un paradoxe entre les représentations de l'écrit et les spécificités de l'ordre du scriptural. Il montre, à partir des enquêtes qu'il a menées auprès de 180 adultes, que les scripteurs hiérarchisent les pratiques d'écriture. Il y aurait, selon les représentations des scripteurs, des pratiques ordinaires et des pratiques extraordinaires. Pour le chercheur, cette représentation repose sur un paradoxe. En effet, intrinsèquement, « l'écriture n'est pas l'exercice naturel du langage » (1991, p. 14), ce qui lui confère une dimension « esthétique » (Hagège, 1985). Or cette propriété esthétique de l'écriture « s'accompagne non pas de liberté créatrice du scripteur mais d'une certaine uniformisation de l'usage du langage » (Dabène, 1991, p. 14) car la culture de l'écrit, telle que la société la présente, impose des modèles, qu'ils soient graphiques, syntaxiques ou textuels. M. Dabène constate que ces modèles imposés interfèrent dans la maîtrise de la compétence scripturale puisque « l'écriture, quel que soit son objet, est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la "fabrication scripturale" » (1991, p. 14).

⁷³ Dans la préface de l'ouvrage dirigé par Françoise Boch et Catherine Frier (2015), Marie-Christine Pollet revient sur les différentes publications sur l'écrit dans l'enseignement supérieur, de 1998 à 2015.

Les travaux de Christine Barré-de Miniac ont poursuivi cette approche subjective de l'écriture. La chercheuse a notamment montré que le *rapport à l'écriture*, qu'elle a théorisé⁷⁴, se construit et se modifie au fil des expériences du sujet. Ainsi, avant de commencer l'apprentissage de l'écrit, le scripteur a déjà élaboré des significations de l'écriture. De même, ces significations continuent de s'élaborer et de se construire à la fois dans le cadre scolaire et extrascolaire sans que ces deux univers soient cloisonnés. Bien au contraire, le scripteur opère un travail d'élaboration de son *rapport à l'écriture* par une imbrication de ces deux univers.

Marie-Claude Penloup s'est appuyée sur ces recherches et s'est intéressée aux pratiques extrascolaires des élèves (« *Et pourtant ils écrivent* », écrivait Marie-Claude Penloup dans la revue *Sciences Humaines* en octobre 2000). Elle a pu observer que les compétences scripturales des apprenants ne se mettent pas en place uniquement à l'école (Penloup, 2007) et que les pratiques extrascolaires suscitent un investissement plus important que les pratiques scolaires (Penloup, 2000).

Ces différents travaux nous permettent de comprendre que la pratique de différents types d'écriture, notamment extra-scolaires et créatifs, permet d'infléchir le rapport à l'écriture des apprenants, d'une part parce qu'ils proposent un cadre linguistique plus libre et, d'autre part, parce qu'ils peuvent faire appel à des compétences scripturales mises en œuvre dans des pratiques ordinaires. Ce rapport à l'écriture est une composante importante des compétences scripturales⁷⁵. Il s'agit dans ce cas d'un investissement psychoaffectif, en lien avec les représentations et les affects du scripteur. Un autre aspect de l'investissement est envisageable : celui de l'investissement énonciatif.

Un *continuum* énonciatif

S'il est montré que les élèves écrivent assez peu au cours de leur scolarité, il apparaît aussi que les tâches d'écriture sont bien trop souvent déconnectées de toute situation d'énonciation. L'enseignant est le destinataire privilégié des écrits des élèves, faussant alors toute perspective dialogique naturelle de l'écrit. J. Lafont-Terranova parle de « l'expérience castratrice de l'écriture scolaire traditionnelle » (1999 : p.43) pour désigner l'incapacité de l'écriture scolaire à faire s'épanouir chez les apprenants leur propre langue, leurs propres capacités à s'exprimer. Or, qu'est-ce que l'écriture, si ce n'est avant tout la production d'un discours singulier et personnel ?

⁷⁴ C. Barré-De Miniac définit le *rapport à l'écriture* comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (2002, p. 29).

⁷⁵ C. Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008) distingue plusieurs dimensions du rapport à l'écriture : l'investissement de l'écriture ; les opinions et les attitudes définies comme « des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (2002, p.33) ; les conceptions de l'écriture et de son apprentissage ; le mode de verbalisation du processus scriptural.

La question de l'identité énonciative

Des travaux sur des écrits professionnels, notamment auprès de jeunes adultes en reprise d'études, mettent en évidence les difficultés en production de texte liées à l'énonciation. Évacuer le sujet de l'écriture peut susciter de nombreux problèmes pour l'appropriation de l'écriture. R. Guibert (1989, 2003) et R. Ivanič (1998) ont toutes deux montré que des jeunes en difficulté ont développé, au cours de leur parcours professionnel, une identité psychosociale qui, paradoxalement, constitue un obstacle à l'entrée dans les types d'écriture qui leur sont demandés.

R. Guibert (1989) s'est intéressée à l'investissement énonciatif qu'elle a défini comme « la représentation de soi comme émetteur de discours ». Elle a montré dans quelle mesure les conceptions de l'écriture construites au cours de la scolarité entravent le positionnement énonciatif dans les travaux d'écriture demandés à ces jeunes adultes. L'hypothèse avancée est que les étudiants en question ont développé une identité énonciative négative au cours de leur scolarité antérieure. En 2003, R. Guibert revient sur la question de l'identité énonciative et retrace l'évolution de la notion depuis ses premières recherches (1989). Sur la base d'autres enquêtes, elle montre que l'identité énonciative entre dans un jeu de relations complexes entre les différentes identités du sujet. Elle redéfinit l'identité énonciative⁷⁶ comme :

ce qui se joue de l'identité dans l'énonciation [...] : c'est-à-dire, dans le double processus d'analyse des situations d'énonciation et de construction de l'interlocution : jeux de places sur le circuit de la situation et jeux de positions sur le circuit du discours. L'énonciation se co-construit entre auteurs et lecteurs dans l'interlocution. (Guibert, 2003, p. 101)

Précisant son modèle des liens entre l'écriture et les identités, R. Guibert introduit la notion d'identité rédactionnelle qui désigne « la représentation de soi comme ayant tendance à adopter avec plus ou moins de régularité et de bonheur telles ou telles façons de faire » (2003, p 98).

R. Ivanič (1998) a observé le positionnement dans l'écriture d'étudiants en reprise d'études après avoir exercé une vie professionnelle. Pour elle, la tension entre la représentation psychosociale des étudiants et la représentation qu'ils ont de l'identité énonciative attendue dans les écrits scolaires est génératrice d'un sentiment d'insécurité scripturale. Le scripteur introduit dans l'écriture la représentation qu'il a de lui-même. L'une des difficultés liées à l'écriture réside dans le fait que les scripteurs ne se sentent pas à l'aise avec le « moi » qu'ils impliquent dans leur écriture. Elle montre que l'écriture universitaire (« *academic writing* ») introduit un conflit d'identité chez les apprenants en raison de la distanciation exigée par ces types d'écrits. Son hypothèse est qu'écrire est un acte d'identité qui nécessite la prise en compte des pratiques socio-culturelles

⁷⁶ En linguistique, D. Charaudeau (2009) considère l'identité énonciative comme le reflet de l'identité psychosociale du sujet.

dominantes. Par cette prise en compte indispensable, le sujet participe à la reproduction ou la contestation de ces mêmes pratiques dominantes. Pour R. Ivanič,

[...] l'identité n'est pas socialement « déterminée » mais socialement « construite ». Cela signifie que les possibilités pour le soi ne sont pas figées, mais ouvertes à la contestation et au changement. (1998, p. 12⁷⁷)

Le sujet questionne ses propres valeurs, croyances, intérêts qu'il infirme ou dépasse lorsqu'il est confronté aux pratiques sociales dominantes en situation d'écriture. Ainsi, R. Ivanič a pu montrer que le soi d'un auteur a une dimension autobiographique et qu'une conception de l'écriture scolaire impliquant une absence d'investissement énonciatif est source d'insécurité scripturale. Autrement dit, des activités d'écriture qui nécessitent l'expression et l'implication du sujet sont propices à l'amélioration du rapport à l'écriture et de l'image de soi en tant que scripteur. La question qui peut se poser, et qui fut l'objet de mon travail de thèse (2011), est de savoir si ces données psychiques et affectives ont des conséquences sur les choix linguistiques et énonciatifs des apprenants scripteurs.

Quels liens entre investissement de l'écriture et investissement énonciatif ?

Dans le cadre de mon travail de thèse (2011), j'ai fait l'hypothèse d'un *continuum énonciatif*, c'est-à-dire d'une transposition des choix énonciatifs faits et expérimentés par les apprenants au cours d'ateliers d'écriture créative dans l'écriture de textes hors atelier et plus proches de consignes scolaires.

Pour valider cette hypothèse, une expérimentation a été menée auprès de deux classes de 1^{ère} technologique, une classe dite « d'expérimentation » et une classe dite « témoin ». Dans la classe d'expérimentation, des ateliers d'écriture créative ont été proposés au cours de l'année. L'objectif de ces ateliers était de produire des textes qui suscitent des émotions, ajoutant une dimension énonciative, affective et pragmatique aux consignes d'écriture. De plus, la lecture des textes littéraires au programme de français, pour la préparation orale du baccalauréat, était systématiquement précédée par un court exercice d'écriture. Dans la classe témoin, les textes produits étaient des écrits académiques, correspondant aux exercices proposés au baccalauréat. Les deux classes ont produit le même nombre de textes, reçu le même temps consacré à l'écriture. La différence reposait sur la démarche d'enseignement de l'écriture mise en place, l'une étant plus créative et l'autre plus scolaire.

Dans le dispositif expérimental, chaque élève a produit un texte en début d'année et en fin d'année sur la même consigne (écriture d'une lettre). Au niveau de l'investissement énonciatif, la comparaison de ces pré- et post-tests a permis de relever qu'en fin d'année, les élèves de la classe expérimentale se sont adressés à un destinataire plus précis et ont utilisé davantage la deuxième personne qu'en début

⁷⁷ Traduction (je traduis) de : « identity is not socially "determined" but socially "constructed". This means that the possibilities for the self are not fixed, but open to contestation and change ».

d'année et que les élèves de l'autre classe ; le pronom impersonnel *on* est moins présent dans les post-tests que dans les pré-tests pour la classe expérimentale alors que les élèves de la classe témoin l'ont davantage employé en fin d'année qu'en début d'année. Ces tendances peuvent s'analyser comme indiquant une implication plus importante dans la relation de communication, en fin d'année, et la production d'un texte plus personnalisé chez les élèves de la classe expérimentale que chez ceux de la classe témoin. Ce résultat nous semble important dans la mesure où nous pouvons voir que la pratique d'une écriture créative en classe a non seulement des effets sur l'image que le scripteur a de lui-même mais aussi sur les choix linguistiques que ce dernier opère.

Les marques d'investissement énonciatif et la compétence créative

Ces marques d'investissement énonciatif, M.-C. Penloup (2007) les inclut dans la « compétence créative ». En effet, l'analyse de textes extrascolaires d'apprenants lui a permis de distinguer deux types d'indices de la « compétence créative » : les marques d'investissement énonciatif (adresses au lecteur, jeux sur les postures énonciatives) et les figures de rhétorique (les figures de style, le travail sur le rythme et les sonorités). Ce travail de la langue montre l'investissement du scripteur qui se construit en tant que sujet subjectif par l'écriture.

Ces différentes recherches nous permettent d'avancer sur la voie d'un *continuum* dans la prise en charge énonciative des productions écrites. Ainsi l'écriture créative invite les apprenants à s'investir dans le discours qu'ils produisent. Toutefois, il nous semble important d'interroger davantage l'emploi de l'adjectif « créatif » et de le replacer dans les différents courants de l'enseignement créatif.

Un *continuum* créatif : de l'écriture créative à l'apprentissage créatif

Ce qui est nommé « écriture créative » peut renvoyer à des dispositifs différents dans les pratiques enseignantes. I. Capron Puozzo et D. Martin (2014) distinguent une écriture créative mise en place pour la créativité (une activité d'écriture portant sur des contraintes d'écriture comme le proposait l'Oulipo, par exemple) et des activités d'écriture qui mobilisent le processus de créativité, que nous développons ci-dessous. La première renvoie à un enseignement créatif, c'est-à-dire à une planification des tâches attrayante pour les apprenants (Capron Puozzo, 2006) ; les secondes à un apprentissage créatif, c'est-à-dire à la construction d'« un apprentissage grâce à la créativité qui joue donc un rôle explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences » (Capron Puozzo, 2006, p. 20). Et si la première a une influence positive sur les compétences linguistiques et scripturales des étudiants, comme nous l'avons vu précédemment, les secondes ouvrent le champ à des pratiques d'écriture nouvelles à didactiser.

En effet, dans une telle approche, l'antinomie, relevée en introduction, entre les termes « créatif » et « professionnel », n'en est plus une. L'enseignement de l'écriture

professionnelle peut devenir créatif. Comment ? Je propose dans cette dernière partie des clarifications et des pistes didactiques⁷⁸, un travail d'expérimentation étant encore en cours.

Écriture créative *versus* ré-créative

La créativité n'a pas toujours eu bonne presse et est souvent vue comme un divertissement. Cette représentation peut, à mon sens, être la source d'une double erreur : celle de croire que la créativité n'est pas *sérieuse* ; et celle de penser qu'elle peut attirer et plaire aux étudiants par ce caractère ludique. Or ce n'est pas le cas.

D'une part, les apprenants ne sont pas demandeurs d'activités ludiques. Au cours d'une recherche en lycée professionnel, C. Barré-De Miniac (2001) a observé le rejet de certaines activités d'écriture proposées en atelier d'écriture. Un questionnaire complété à l'issue des séances a révélé que les élèves n'ont pas apprécié le caractère ludique des activités en question. La chercheuse analyse ces données comme la marque d'une force d'investissement positif qui n'aurait pu s'actualiser dans des pratiques jugées peu valorisantes par les élèves. Ainsi, il paraît important que l'introduction de l'écriture créative en classe fasse sens pour les étudiants ; un aspect ludique, contrairement à ce que l'on pourrait parfois penser, ne saurait les satisfaire.

D'autre part, comme le rappelle I. Capron Puozzo (2016), et comme peut le constater tout enseignant qui met en place un enseignement de la créativité, la démarche est bien souvent vécue par les étudiants comme déstabilisante. En effet, l'apprenant est amené à davantage d'autonomie et l'apprentissage créatif « requiert souvent un investissement aux niveaux cognitif, émotionnel et conatif (sur la prise de risque et la persévérance) » (Capron Puozzo, 2016, p. 23). Ainsi, en introduisant l'écriture créative en classe, l'enseignant propose à la fois une nouvelle pratique d'écriture et un nouveau dispositif d'enseignement. Ce dernier peut alors lui aussi rencontrer un certain nombre de difficultés : mise en place de dispositifs complexes, évolution de l'agir professionnel, recherche de didactisation. I. Capron Puozzo (2016) montre à la fois les enjeux de la pédagogie de la créativité dans le monde d'aujourd'hui et la nécessité de proposer aux enseignants des formations fondées sur les avancées de la recherche afin que ces derniers puissent mieux comprendre le concept et concevoir des dispositifs didactiques.

Écriture créative et processus de créativité

I. Capron Puozzo (2016) introduit l'ouvrage qu'elle a dirigé en revenant sur les différentes évolutions du concept de *créativité*, à travers l'histoire et au sein des différentes disciplines qui aujourd'hui l'étudient. S'il n'y a pas une seule et unique définition, les différents apports permettent de dégager des pistes pour mettre en

⁷⁸ Nous travaillons actuellement à la mise en place de dispositifs didactiques d'écriture créative de textes professionnels (type rapport de stage) auprès d'étudiants en BTS Technologiques (formations paramédicales).

œuvre une pédagogie de la créativité. Todd Lubart *et al.* (2015) définissent le processus créatif comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 23) et reviennent sur les différents modèles du processus créatif, différents modèles qui se sont succédé et complétés et qui nous permettent aujourd'hui de mieux comprendre ce qui le constitue. Le schéma classique comporte quatre étapes : la préparation (« analyse préliminaire afin de définir et de poser le problème », p. 112) ; la phase d'incubation (travail inconscient sur le problème, la personne se livre à d'autres activités) ; la phase d'illumination (où « l'idée intéressante devient consciente », p. 113) ; et la phase de vérification « qui nécessite d'évaluer, de redéfinir et de développer l'idée », p. 113). Les limites que T. Lubart *et al.* voient à ce schéma sont intéressantes dans notre recherche d'un *continuum* entre écriture créative et écrits professionnels. En effet, pour ces derniers, deux lectures sont possibles de ce schéma, l'une s'inscrivant « dans une dichotomie entre processus créatif et non-créatif » et l'autre qui « pourrait tout aussi bien correspondre à un *continuum* » (2015, p 120) :

Plutôt que d'opposer processus créatif à processus non-créatif selon une simple dichotomie, on pourrait concevoir qu'il existe un *continuum* sur lequel s'étageraient les productions hautement créatives, moyennement créatives, légèrement créatives et non-créatives. La différence des résultats relèverait de la variation de certains paramètres liés au processus, tel que le temps passé sur un sous-processus particulier. Ce type de modèle pourrait expliquer en partie les différents niveaux de créativité de la production finale. (2015, p. 120)

Comment interpréter ces avancées de la psychologie de la créativité pour l'enseignement de l'écriture ? Dans le cadre même de la pratique de l'écriture créative, la place accordée à l'une ou l'autre de ces étapes diffère. Repérer ces différentes phases permet d'objectiver le *continuum* créatif et de concevoir qu'un produit *a priori* non-créatif peut être réalisé en suivant un processus créatif. Cet aspect nous semble vraiment intéressant pour didactiser d'une part l'enseignement des écrits professionnels, d'autre part le *continuum* entre écriture créative et professionnelle.

Écriture créative *versus* créatrice

L'écriture créative est-elle créatrice ? Elle le peut. Mais ce n'est pas systématique. Tout comme une écriture créatrice peut ne pas être créative. I. Capron Puozzo (2016) revient sur cette distinction opérée par Vygotski (1930/2004) au sujet de l'imagination. L'imagination est dite créatrice quand elle est reproductrice et permet d'aboutir à une création. Elle est créative lorsqu'un mouvement de la cognition se manifeste : analogie, divergence, convergence (Capron Puozzo, 2016, p. 18). Ces microprocessus cognitifs sont déterminants dans le processus de la créativité. Une écriture qui vise à produire un texte sans impliquer ces différents processus est donc créatrice sans être créative.

Un exemple d'écriture créative, au sens vygotkien, peut être trouvé dans la proposition de dispositif d'A. Chartier et C. Frier (2015). Ces derniers présentent un

dispositif d'écriture créative permettant de développer les compétences scripturales d'étudiants et de dépasser les difficultés liées aux textes de spécialité de leurs disciplines. Cet atelier d'écriture est proposé dans le cadre d'une unité d'enseignement spécifique en première année de Licence de Sciences du Langage. Les étudiants, au cours de séances organisées autour d'une progression bien établie, sont invités à produire un texte narratif (une fiction scientifique) à partir de la lecture d'un article scientifique. Ce dispositif permet donc « d'articuler travail sur l'écriture et [...] travail sur la construction des connaissances dans une discipline » (2015, p. 159). Selon les auteurs, trois bénéfices principaux peuvent être retenus de cette pratique scripturale : une meilleure confiance du scripteur en ses capacités et pratiques scripturales ; une acculturation progressive aux écrits scientifiques et disciplinaires ; une meilleure compréhension de la démarche d'appropriation des connaissances à l'université. Le dispositif mis en place propose aux étudiants d'entrer dans une démarche créative, les menant vers l'autonomie dans la construction de leurs connaissances et compétences. Et c'est bien davantage la démarche que le fait que les étudiants ont produit un texte de type littéraire (une nouvelle) qui nous permet de qualifier cette activité d'écriture de *créative*.

Conclusion

Dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture* (2014), Dominique Bucheton distingue deux visées pour cet enseignement : l'une communicative, l'autre réflexive et créative. Cette distinction est proposée à des fins de didactisation car, selon la chercheuse, l'écriture réflexive et créative « reste encore largement un impensé pédagogique » (2014, p. 181). Mais le travail de didactisation de l'écriture créative avance.

Car que souhaite un formateur en écriture pour ces apprenants si ce n'est les voir gagner en autonomie et en confiance quand ils écrivent ? Si ce n'est les voir dépasser les difficultés qui sont les leurs à l'écrit ? Dans cet article, une place centrale a été accordée au concept de *continuum*, c'est-à-dire à l'idée d'une continuité et d'un transfert de connaissances, de postures et d'investissement, entre différentes activités d'écriture et types d'écriture produits. Alors oui, faisons écrire nos étudiants autant que possible, proposons-leur des activités qui les réconcilient avec l'écriture

Aussi avons-nous vu que, partie d'une pratique en atelier d'écriture ayant pour objectif de faire gagner en confiance le scripteur, l'écriture créative peut aujourd'hui être repensée à la lumière des travaux en pédagogie de la créativité. Autrement dit, et il me semble important de le souligner, la place et les objectifs de l'écriture créative ont évolué ces dernières décennies. Si la recherche permet de mieux comprendre le concept, elle nous invite aussi à mettre en œuvre des dispositifs didactiques complexes qui nécessitent une implication des apprenants aux niveaux affectifs, cognitifs et conatifs.

De ce point de vue, la pratique de l'écriture créative en milieux scolaires et universitaires ouvre de nouvelles perspectives, où l'écriture n'est plus une « bête noire ».

Car, si, comme le dit le vieil adage, l'appétit vient en mangeant, le plaisir d'écrire peut venir en écrivant. Alors privilégions une approche holistique de l'écriture créative où le scripteur entre dans un rapport direct avec les mots qu'il sculpte et façonne pour créer son propre texte.

Bibliographie

- André, André (1990). *Babel heureuse*. Paris : Syros Editions.
- Barré-de Miniac, Christine (2000). *Le Rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, Christine (2001). De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? *Repères*. N°23, p.93-109.
- Bertucci, Marie-Madeleine (2007). La notion de sujet. Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique. *Le Français aujourd'hui*. N°157, p. 11-18.
- Boch, Françoise, Frier, Catherine (dir.) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils didactiques*. Grenoble : Éditions ELLUG.
- Bucheton, Dominique (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Éditions Retz.
- Capron Puozzo, Isabelle (dir.) (2016). *La Créativité en éducation et formation*. Paris : Éditions De Boeck Supérieur.
- Capron Puozzo, Isabelle, Martin, Daniel (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur*. N°2, p. 13-14.
- Charaudeau, Patrick (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière, in P. Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan, p. 15-28.
- Chartier, Alain, Frier, Catherine (2015). Écriture créative et construction de connaissances à l'université, in Boch, F., Frier, C. (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils didactiques*. Grenoble : Éditions ELLUG, p. 151-210.
- Dabène, Michel (1987). *L'Adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dabène, Michel (1990). Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale. *Revue de linguistique et de didactique des langues*. N 3, p. 9-26.
- Dabène, Michel (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français Aujourd'hui*. N° 93, p. 25-35.
- Dabène, Michel (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation à l'écrit, in C. Barré-De Miniac (dir.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Paris : INRP, p. 85-99.

Goody, Jack (1979). *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Guitton-Clémenson, Aurélie (2011). *Apprendre à écrire des textes qui suscitent des émotions : vers un investissement énonciatif et subjectif*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, mention didactique du français. Université Grenoble 3.

Guibert, Rozeen (1989). *Jeux énonciatifs – enjeux évaluatifs. Rapport au texte d'étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études*. Thèse de doctorat en Sciences Sociales. École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Guibert, Rozeen (2003). *Former des écrivains*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Hagège, Claude (1985). *L'Homme de parole*. Paris : Fayard.

Ivanic, Roz (1998). *Writing and identity : the discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam : John Benjamins.

Lafont-Terranova, Jacqueline (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat en Linguistique. Université Rabelais de Tours.

Lahire, Bernard (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lubart, Todd, Mouchiroud, Christophe, Tordjman, Sylvie, Zenasni, Franck (2015). *Psychologie de la créativité*. 2^e édition. Paris : Éditions Armand Colin.

Penloup, Marie-Claude (2007). *Les Connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Didactiques, apprentissages, enseignements, (Vol. 1-1). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Penloup, Marie-Claude, & Dabène, Michel (2000). *La Tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris : Didier/ENS.

Perdriault, Marguerite (2014). *L'Écriture créative, démarches pour les empêchés d'écrire et les autres*. Grenoble : Éditions Erès.

Peytard, Jean (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*. N°6, p. 35-48.