



HAL
open science

Représentations et usages artistiques de la langue littéraire chez des étudiants en écriture créative

A.Marie Petitjean

► **To cite this version:**

A.Marie Petitjean. Représentations et usages artistiques de la langue littéraire chez des étudiants en écriture créative. Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques, 2018, Diptyque, 978-2-39029-018-6. hal-02367120

HAL Id: hal-02367120

<https://hal.science/hal-02367120>

Submitted on 17 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Représentations et usages artistiques de la langue littéraire chez des étudiants en écriture créative

AMarie PETITJEAN

[*Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques*, J.C. Chabanne(dir.), *Diptyque* n°37, Namur, Presses universitaires de Namur, 2018, pp. 175-200]

Depuis l'enquête nationale de 2013 répertoriant les pratiques d'écriture en UFR de lettres et en ESPE (Houdart-Mérot et Mongenot, 2013) et le bilan d'étape du colloque de Cerisy mené par Claudette Oriol-Boyer (Oriol-Boyer et Bilous, 2013), on connaît la présence, de mieux en mieux intégrée aux cursus universitaires, d'ateliers de pratique qui ne cantonnent pas l'enseignement du littéraire à un discours de commentaire sur les œuvres. Cette présence s'est fortement affirmée dans le paysage universitaire français depuis ces travaux, grâce à la création de masters¹ en « création littéraire » et l'annonce de premiers doctorats comportant une partie créative dirigée par un écrivain². La France connaît donc à son tour des masters en création littéraire, après les masters québécois qui ont inauguré un modèle francophone à côté du modèle anglosaxon d'origine américaine, plus ancien et mieux représenté dans le monde³. L'inflexion se lit encore dans la reconnaissance de la mention « création littéraire » par la 9^{ème} section du CNU, et la tenue de rencontres structurant la recherche, en particulier le colloque « Recherche et création littéraire », associant écoles d'art et départements de lettres, à Cergy, en novembre 2015.

Cette dynamique de formation universitaire place la littérature du côté d'une *praxis* - la *technè* grecque, que le latin traduit par le mot *ars*. Elle entre en harmonie avec une dynamique identifiable à l'échelle internationale qui fédère le corps des professeurs de « pratique littéraire » et mobilise une réflexion sur le nouveau visage des humanités (Dawson, 2005 ; McGurl, 2009 ; Grauby, 2016 ; Petitjean, 2013a). À l'inévitable question : « Est-ce qu'écrire de la littérature s'enseigne ? » se substitue donc la question du « Comment ? ». Devenant didactique, cette question ne concerne pas seulement le statut des encadrants (écrivains, animateurs, formateurs, universitaires), mais la nature et la conduite de l'enseignement (apprentissage technique, sensibilisation esthétique, conditionnement créatif,

¹ Les masters de l'Université de Toulouse Le Mirail (2012) ; de L'École Supérieure d'Arts et de Design associée à l'Université du Havre (2012) ; de l'Université Paris 8 (2013) ; de l'Université de Cergy-Pontoise (2015). Ils s'ajoutent aux D.U. (diplômes universitaires) : « animateurs d'ateliers d'écriture » de l'Université d'Aix-Marseille (depuis 1993) et de l'Université Paul Valéry de Montpellier ; « Écritures de création », en partenariat avec l'Aleph, à l'Université de Poitiers ; « Lettres modernes appliquées : création, édition et culture numérique » à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée ; « Écrivain public/auteur conseil » à l'Université de Toulon et « Écriture créative et métiers de la rédaction » à l'Université de Cergy-Pontoise. On trouve également des masters professionnels comportant une part de pratique d'écriture, dans les mentions « cinéma » ou « métiers du livre », par exemple à Paris-Ouest-Nanterre-La Défense ou à l'Université de Poitiers.

² Dans le cadre de la mention « Pratiques et théorie de la création artistique et littéraire » de l'École doctorale « Langues, Lettres et Arts » de l'Université d'Aix-Marseille ; en partenariat entre l'Université de Cergy-Pontoise et l'ENSAPC, à la rentrée 2016. A noter que le master de bande dessinée (2008) de l'École Européenne Supérieure de l'Image (EESI) d'Angoulême associée à l'Université de Poitiers ouvre au doctorat en 2016.

³ Ma thèse en dresse l'histoire comparée (*La littérature sur le métier. Etude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités en France, aux Etats-Unis et au Québec*, A.-M. Liégaux-Petitjean, Université de Cergy-Pontoise, novembre 2013).

transmission, mentorat...), au même titre que pour les autres arts où un enseignement va de soi.

Dans ce contexte d'enseignement-apprentissage, la question du traitement de la langue en tant que matériau artistique apparaît comme une question centrale. Nous envisageons ici le matériau verbal dans la perspective de ses usages et des représentations mobilisées par ses usages. Les références théoriques qui permettent de situer cette perspective sont en particulier celles d'une « sociodidactique de l'écriture » initiée par Marie-Claude Penloup (2000, 2010, 2016) dans la lignée des travaux de Michel Dabène sur les « représentations » (1990, 1991) et de Christine Barré-de-Miniac (2000, 2002, 2011) qui a en particulier introduit la notion de « rapport à » comme une notion rénovant la didactique de l'écriture. Le « rapport à » la langue sera ainsi envisagé comme le point névralgique d'un enseignement du littéraire qualifié par sa pratique. Nous faisons l'hypothèse que les usages de la langue mobilisés par les cursus « créatifs » font émerger de nouveaux discours sur la « langue littéraire » et des « compétences ignorées » de l'institution universitaire, qui peuvent d'ailleurs également intéresser l'institution scolaire (Penloup, 2007; Delamotte, Penloup, 2010 ; Delamotte, Penloup, Petitjean, 2016).

Plusieurs questions se posent : celle de l'intention esthétique dans l'usage de la langue, lisible pour un récepteur (Maingueneau, 1993 ; Marghescou, 2009) ; celle de la revendication auctoriale, rendue sensible dans l'écriture (Amossy, 1999) ; celle d'un rapport subjectif à la norme linguistique, incluant le recours à la variation et à la création verbale (Penloup, 2015; Petitjean, 2013b). Suppose-t-on des usages et des représentations afférentes qui diffèrent ? La posture créative sollicite-t-elle de se détourner d'un apprentissage normatif de la langue ? La maîtrise du verbe se signe-t-elle différemment dans les ateliers créatifs par rapport aux cours d'écriture académique ? Pour l'espace de ce seul article, sera traitée la question de la représentation d'une langue littéraire dans les discours et les pratiques d'étudiants initiés à l'écriture créative.

1. Construction du recueil de données

Une enquête a été menée auprès d'étudiants qui suivent des ateliers d'écriture créative dans le cadre de leur cursus universitaire, en licence ou en D.U., dans les universités d'Aix-Marseille, de Rouen-Normandie et de Cergy-Pontoise⁴. Cette enquête porte donc sur les représentations, déclaratives et performatives, de la langue littéraire. Elle permet en outre de poser un certain nombre de principes méthodologiques, envisagés de manière expérimentale, pour ne pas limiter un recueil de données au déclaratif. Cette dimension méthodologique a pris une importance accrue au fur et à mesure de la conception et du traitement de l'enquête.

Le dispositif comportant questions et consignes d'écriture (cf. annexe 1), assortis de métadonnées sur l'enquêté (âge ; sexe ; statut professionnel ou niveau d'études), associe quatre tâches que nous présentons en les commentant :

- Une auto-évaluation, sur un mode déclaratif, de l'importance accordée aux différents critères de langue dans ses écrits, strictement limités aux critères les plus normatifs et les moins spontanément associés à la créativité : orthographe, syntaxe, vocabulaire, ponctuation.

⁴ Licence de Sciences du Langage à l'université de Rouen, Master de Lettres parcours « création » et DU « Écriture créative et métiers de la rédaction » de l'université de Cergy-Pontoise, Licence de Lettres et DU « Animateurs d'ateliers d'écriture » de l'université d'Aix-Marseille. Mes remerciements vont à Corine Robet et à Corinne Blanchaud et aux étudiants qui ont accepté de répondre à l'enquête.

- Un premier travail créatif permettant de mettre en œuvre les critères de langue précédemment évalués. Le choix de la consigne s'est porté sur une écriture à contrainte, de type oulipien, émanant d'une situation authentique d'atelier d'écriture. La consigne a été élaborée par une étudiante du D.U. de Cergy-Pontoise⁵, au cours d'une séance de formation à l'encadrement d'ateliers, dans le but de fédérer un groupe de participants en amorce d'un cycle d'ateliers. À partir de mots choisis par les membres du groupe « en lien avec leur représentation personnelle de l'écriture », il s'agit de composer un texte « sans autre ajout que mots outils, verbes être et avoir et ponctuation », avec changement possible des accords et de la conjugaison. La réduction extrême du degré de liberté, quasiment caricaturale, place le rédacteur dans l'obligation de jouer sur les seuls paramètres qui lui restent : ponctuation, construction de la phrase, accords et temps. Cette proposition d'écriture est donc choisie pour sa capacité à mettre en exergue les critères évalués précédemment sur un mode déclaratif.

- Une appréciation des écrits des autres, réalisés sur la même consigne, avec la contrainte supplémentaire du respect de l'ordre des mots de la liste. Trois questions orientent le commentaire : « Parmi les trois textes, lequel préférez-vous ? Pourquoi ? Traduisent-ils, d'après vous, un usage littéraire de la langue ? ». Les trois textes proposés (annexe 1) présentent donc une proximité lexicale, mais aussi une textualité que l'on peut dire forcée, accentuant l'intonation phrastique et la coloration poétique pour asseoir une cohérence. Ils n'esquivent pas un certain hermétisme qui rend leur première lecture difficile. Ces caractéristiques orientent l'évaluateur vers la prise en compte de critères objectivables pour leur distinction, comme l'identification des paramètres linguistiques précédemment pris en compte, mais laissent également la possibilité de définir d'autres critères d'appréciation, en particulier esthétiques. L'opération envisagée sollicite un choix par contraste (« Lequel préférez-vous ? Pourquoi ? »). Elle se poursuit par un commentaire qui postule l'identification d'un « usage littéraire de la langue », sans définition préalable, comme critère d'appréciation (« Traduisent-ils, d'après vous, un usage littéraire de la langue ? »).

- Un second travail créatif, cette fois plus libre, guidé par deux critères : la poursuite du texte choisi et la manifestation de « sa représentation personnelle de la langue littéraire ». Là encore, cette mention invitait à manifester ses représentations sur un mode démonstratif par une activité rédactionnelle.

L'alliance de la production d'un écrit personnel à des postures plus distantes, déclarative et appréciative, a produit des données qu'il est intéressant d'analyser de manière séparée mais également croisée. L'architecture de ce questionnaire original justifie en soi de ne l'avoir adressé qu'à des étudiants pratiquant l'écriture créative. Nous avons jugé que des étudiants non familiarisés à la posture créative pouvaient être dangereusement déstabilisés par une consigne d'écriture « redoutable » ou « impossible », et par rapport à la demande de jugement à porter sur un texte créatif.

Cette déstabilisation possible fait par contre bien partie des données intéressantes à recueillir pour les étudiants suivant des modules d'écriture créative. L'hypothèse à vérifier est que ce public, habitué à des types d'écrits distincts du commentaire ou de la définition, est capable d'accepter le défi « créatif » et de livrer sa ou ses représentations de la langue littéraire de manière homogène sous des modalités déclarative, appréciative et performative.

2. Du déclaratif à la performance créative

2.1. La détermination de son rapport à la langue

Sur les quatre-vingt réponses traitées, on ne comptabilise qu'une seule non réponse pour la première partie du questionnaire. Les étudiants se montrent donc capables de distinguer l'importance qu'ils accordent à l'orthographe, la construction de la phrase, le choix du vocabulaire ou la ponctuation dans leurs travaux. Ils évaluent majoritairement comme "soutenue" voire "majeure" l'importance qu'ils accordent à la langue. La répartition des réponses n'est cependant pas la même selon les critères : les réponses sont davantage partagées quand il s'agit de ponctuation que de vocabulaire (par ordre décroissant : vocabulaire / syntaxe / orthographe / ponctuation). D'autre part, le relevé des âges montre que ce sont les étudiants les plus jeunes qui cochent la case « importance majeure » pour chaque critère considéré.

Bilan des réponses :

Évaluez l'importance que vous accordez à l'**orthographe** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
1	4	12	32	31

Évaluez l'importance que vous accordez à la **construction de la phrase** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
0	3	13	35	29

Évaluez l'importance que vous accordez au choix du **vocabulaire** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
0	1	10	46	23

Évaluez l'importance que vous accordez à la **ponctuation** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
2	6	25	28	18

1 non réponse

Ce recueil de déclarations permet d'affirmer que ces étudiants, familiarisés à la créativité littéraire, ne se désintéressent pas de la langue ou n'adoptent pas, dès le niveau déclaratif, une posture de « dérèglement » des instances linguistiques. Ce recueil est intéressant à comparer aux réalisations effectives dans les écrits créatifs. On trouve par exemple des erreurs d'accord et de conjugaison chez ceux qui déclarent accorder une importance soutenue à l'orthographe, ce qui n'est pas le cas de celui qui a répondu n'y accorder aucune importance. Ce constat invite à considérer qu'une compétence mal automatisée peut solliciter une attention soutenue et qu'à l'inverse un désintérêt pour l'orthographe ou la grammaire n'en signe pas sa mauvaise maîtrise. Peut-on envisager que l'attention soutenue puisse, à l'inverse, signer non une défaillance de maîtrise, mais le souhait de se détacher du normatif pour atteindre un traitement de la langue comme un matériau artistique ? Nous en restons à un niveau normatif, sans parvenir à identifier, dans le croisement des données, de posture créative particulière concernant ces critères de langue. Ce volet de l'enquête s'avère donc déceptif pour identifier une posture inventive ou exploratrice modelée par les « "travaux d'écriture" » précédemment

expérimentés par ces étudiants lors de leur cursus. C'est également le cas pour les réponses qui tablent pour une importance « moyenne » accordée aux critères de langue (10 à 25 réponses par critère) : elles gênent la reconnaissance hâtive dès le niveau déclaratif d'une paratopie⁶ littéraire, pour reprendre la terminologie de Dominique Maingueneau (1993, 2002), qui aurait pris une position particulière par rapport au discours scolaire ou au discours normatif sur la langue, ou d'un regard particulier sur « la puissance d'innovation linguistique dont l'usage littéraire est porteur » (Jenny, 2005). D'un point de vue méthodologique, on s'aperçoit donc que les formulations choisies induisent une posture normative et non créative, qui n'est donc pas à relier strictement à un contexte d'enseignement-apprentissage, en l'occurrence celui des cursus suivis par ces étudiants. Le constat invite à faire l'hypothèse qu'interroger sur un usage personnel de l'orthographe ou de la ponctuation, c'est inévitablement ramener le scripteur à une posture scolaire classique.

2.2. Le dépassement des « impératifs techniques » de la langue

Si l'auto-évaluation globale ne permet pas en soi de repérer des postures particulières signant un usage délibérément artistique de la langue, il n'en va pas de même si on la croise avec les textes produits. Le geste de détournement de la norme s'y distingue de l'erreur en ce qu'il se fait reconnaître au lecteur comme un jeu de débordement de la contrainte linguistique. C'est le cas en particulier pour le néologisme lexical. Prenons deux exemples, mis en relation avec ce qui est déclaré en première partie du questionnaire :

- un étudiant (25 ans, L3) produit ce texte, en prolongement du texte B :

Partage d'une liberté ductile
danse styloéquilibrable
poser A et Z
raisonner, écrire, rater
pleurer

Il a déclaré en première partie du questionnaire :

Évaluez l'importance que vous accordez à l'**orthographe** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
	x			

Évaluez l'importance que vous accordez à la **construction de la phrase** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
			x	

Évaluez l'importance que vous accordez au **choix du vocabulaire** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
			x	

⁶ Dominique Maingueneau fait reposer l'analyse du discours littéraire sur le principe d'une paratopie qu'il définit comme : « la relation paradoxale d'inclusion/exclusion dans un espace social qu'implique le statut de locuteur d'un texte relevant des discours constitutants » (« Paratopie », Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 420). Ce statut paradoxal permet au créateur de se situer et de situer ses activités créatrices comme littéraires.

Évaluez l'importance que vous accordez à **la ponctuation** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
	x			

La négligence de la norme orthographique apparaît dans l'omission d'une consonne pour « raisonner », sans aucun détournement créatif (si le lecteur s'y arrête, le rythme de l'énumération s'en trouve dégradé et il ne peut rien en déduire d'autre qu'une erreur). L'importance que cet étudiant dit accorder au vocabulaire se manifeste, quant à elle, par le détournement, avec l'invention d'un adjectif : « styloéquilibrable », d'ailleurs correctement accordé. Il impose au lecteur un arrêt dans la lecture pour déduire un sens de la composition du mot et se faire une image de l'écriture comme danse du stylo. Le sens suspendu à cette imagination du lecteur justifie la « liberté ductile » précédemment proposée comme définition de l'acte d'écrire. Les premières réponses entrent donc d'autant plus en cohérence avec la production que « l'importance accordée » aux critères relevés dépasse la simple vérification de la norme.

Une étudiante (35 ans, D.U.) produit ce texte en réponse à la dernière consigne :

Toujours une langue nouvelle ! Des mondes
 créés et qu'on s'y perde !
 Qu'ils nous déroutent et nous
 labyrinthent !
 Expérimenter : par le goût par le corps
 par les yeux par l'esprit...
 L'inédit.

Elle a précédemment précisé :

Évaluez l'importance que vous accordez à **l'orthographe** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
			x	

Évaluez l'importance que vous accordez à **la construction de la phrase** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
				x

Évaluez l'importance que vous accordez au **choix du vocabulaire** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
				x

Évaluez l'importance que vous accordez à **la ponctuation** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure
	x			

La faible importance qu'elle déclare accorder à la ponctuation étonne face à l'accumulation des signes de ponctuation et leur usage expressif au service de tournures invocatoires. L'on constate que la distribution des retours à la ligne ne mobilise pas la convention de la majuscule, selon des repères très présents en poésie contemporaine. Le signe pour l'œil reste dépendant de la rythmique phrastique, bien justifiée par le souci déclaré de porter une attention majeure à la construction de la phrase. C'est d'ailleurs ce qui entraîne le détournement grammatical du substantif « labyrinthe » en verbe conjugué. La phrase prime et l'orthographe se met là encore au service de l'invention verbale.

C'est donc bien par l'analyse des productions que peut se saisir la perspective créative : certains étudiants manifestent la capacité de se saisir des « impératifs techniques » de la langue comme de clés de tension. La perspective n'est ni réductible au souci de correction linguistique, ni équivalent à un dérèglement général. Francis Ponge dit d'ailleurs de la posture de l'écrivain :

Nos règles véritables, celles qui ne peuvent être formulées, car ce n'en sont pas, ce ne sont que des censures instinctives, nos règles, dis-je, sont bien plus graves, plus impérieuses, plus arbitraires (Ponge, cité par Oriol-Boyer, 1993 : 34).

3. De l'expression à l'évaluation

3.1. La composition contrainte

Pour le premier texte à composer, on peut se demander dans quelle mesure le choix d'une consigne aussi contraignante ne gênait pas la libre expression et finalement la manifestation d'un parti pris artistique. Les résultats obtenus montrent au contraire que la première consigne a conduit à la production d'un texte pour les quatre-vingt enquêtés, contrairement au prolongement de texte, qui pouvait paraître plus libre : seize questionnaires ne comportent pas de texte final. Quatre s'en excusent par un commentaire qui identifie un « blocage », souvent généré par la demande de manifester sa « représentation personnelle de la langue littéraire ».

Les premiers textes créatifs témoignent majoritairement d'une capacité à « entrer dans le jeu » de l'écriture à contrainte - selon une perspective désormais classique dans les ateliers d'écriture littéraire français (Oriol-Boyer, Bilous, 2013). Cette capacité à entrer dans le jeu de l'écriture est parfois commentée (« j'ai un peu triché avec la consigne en ajoutant des mots » ; « je me suis laissé emporter ») ; pour le deuxième texte, le degré de liberté est parfois délibérément réduit : « j'ai décidé de reprendre les mêmes mots mais de leur donner un sens différent ».

En outre, malgré la ressemblance entre les textes qui était induite par la liste des mots imposés, il arrive que les rédacteurs parviennent à s'inscrire dans leur texte :

– par l'écriture en *je* :

Je marche vers la liberté : appel caracolant dans ma folie et mon vide. Je relie le florilège de particules arrachées et le palimpseste ductile et essentiel de mon écriture effarouchée, blême : jaillissement vierge d'enfantillages et de similitudes ! Travail à partager.

– par l'énoncé d'une opinion :

Ah, la lecture ! Le cauchemar interminable, blême, s'en arrachent les étudiants. L'essentiel est de lire ! Ne pas comprendre, mais lire. Voici la lecture scolaire.

– par l'humour : on peut entendre dans l'exemple qui suit l'imitation cocasse du texte A, tissage de mots incongrus autour d'un verbe au futur (« Les écritures vierges et effarouchées s'arracheront au blême palimpseste ») :

La salmonelle sera perdue et le maroëlle [maroille] retrouvé. Le donjon tombera et le nuage s'élèvera.

Mon expérience d'une dizaine d'années de conduite de modules d'écriture créative en université me fait reconnaître dans cet échantillon des formulations qui font figure de doxa dans la posture créative ; elles peuvent se synthétiser comme l'appel à la liberté des moyens d'expression qui ne se révèle jamais aussi bien que par le contraste d'une contrainte initiale. On peut dire que ces textes sont intéressants en soi, parce qu'il est possible d'y analyser des compétences rédactionnelles; la fonction poétique du langage y est par exemple abondamment activée. Ils sont aussi intéressants en regard de l'autoévaluation initiale et de l'évaluation des écrits des autres, ce qui permet d'envisager ces compétences comme étroitement liées aux représentations et au métadiscours sur le littéraire explicitement mobilisés.

3.2. Le choix d'un texte et sa justification

L'opération de sélection d'un texte créé par quelqu'un d'autre, parmi trois textes créatifs, n'apparaît pas comme un problème pour les enquêtés. Le texte C est choisi 38 fois ; le texte B, 22 fois ; le texte A, 20 fois. Et leur choix est justifié sur des critères explicites. Ils jugent de la qualité des textes produits, pèsent leurs qualités respectives (« moins hermétique », « plus enlevé »), les hiérarchisent souvent. Si l'on trouve deux refus de se prononcer, on trouve également une hésitation explicite dans le choix. Le commentaire : « Honnêtement je n'ai pas de texte préféré » se poursuit de la manière suivante : « Le texte C est trop coupé par la ponctuation pour moi. Le texte A est plus compréhensible. » L'attribution de qualités ou de défauts est donc présente.

L'appréciation critique se fait selon quatre modes :

- par la comparaison des trois textes : « Le A a autant de sens que le C, mais ... » ;
- par la vérification du respect de la consigne. Cette opération est cependant peu convoquée et elle peut l'être au détriment de la consigne :

J'ai l'impression que le sens ne jaillit pas. C'est vraiment une impression de pré-fabriqué. On sent qu'il y a une consigne ;

Le texte qui me paraît le plus littéraire est le texte C, mais l'usage imposé des mots limite la langue. Il y a bien un usage littéraire de la langue mais cela n'en fait pas un texte littéraire, tout au plus une tentative désespérée de se conforter à un code imposé ;
- par référence à une « essence » de l'écriture littéraire. Les commentaires relèvent par exemple les atouts d'un « jeu sur la forme » qui soit « différent de l'oral » et à la « recherche d'effets ».
- par rapport à soi et sa propre écriture. Les justifications du choix d'un texte sont alors exprimées en ces termes : « ce texte ne me touche pas » ou au contraire « il me renvoie plus d'images », « il est plus proche de ma vision de l'écriture ».

Les critères d'appréciation convoqués sont particulièrement variés. Nous en proposons plus bas le classement, au-delà du classement des modalités de comparaison que nous venons de répertorier. Mais il ne faut pas omettre de signaler qu'une même formulation peut se retrouver pour justifier le choix de textes différents : la mention d'une « lecture fluide et rythmée » se retrouve ainsi aussi bien pour justifier le texte A que le B et le C. De même, l'appréciation positive d'un style « non scolaire » revient dans la sélection de plusieurs textes. Par rapport à une opération académique d'évaluation des écrits, le jugement de goût n'est jamais refusé. Nous proposons d'y voir un geste spontané de l'étudiant habitué à l'écriture créative, pouvant aller jusqu'à faire de l'appréciation esthétique, subjective et mobile le garant d'une évaluation

non scolaire plus proche du souci de l'artiste - ou d'un « récepteur créateur »- que de celui du professeur.

3.3. Les critères du jugement critique

On connaît l'expression proustienne de “critique littéraire en actes” pour qualifier ses propres pastiches et réécritures. L'expression est souvent mobilisée pour justifier la dimension heuristique, intéressante pour l'enseignement littéraire, de la démarche créative (Houdart-Mérot, 2008, 2013). L'analyse va donc à présent envisager les critères de jugement qui sont convoqués, en les envisageant comme un acte critique qui puisse éventuellement délimiter le périmètre d'une esthétique. L'hypothèse est que ces critères reposent sur un savoir stable, ou au moins une convention implicite suffisamment stabilisée entre les étudiants familiarisés à l'écriture créative.

Pour juger de la qualité des textes, l'étudiant fait ainsi appel :

– à des savoirs littéraires sur les genres, les registres, les courants, les styles. On convoque la référence générale au surréalisme ou à des artistes spécifiques comme Man Ray. Le cadre du genre est interrogé, en le rapportant à des modèles plus ou moins conscients : « ce texte ressemble à la tirade d'une pièce de théâtre où l'un des personnages ferait un monologue », ou c'est « une pièce de Molière remaniée », voire « Ça me fait penser au ton du discours de Marméladov dans *Crimes et Châtiments* ». La mention du « poème » et encore du « poétique » revient fréquemment, étayée des indices habituels de mise en page (« On pourrait croire que c'est une liste de mots, mais la majuscule à chaque vers montre que c'est une poésie ») et de figures de style (« J'ai préféré le poème (B), car j'ai beaucoup aimé la personnification de l'écriture »). Les formulations nous renseignent bien sur les représentations du poétique ; on trouve à côté de l'« écart poétique de la langue » et du « langage poétique de l'imaginaire », des développements de ce type : « Les mots n'étant pas forcément associés dans la vie courante, ici en poésie, plus de tolérance est permise » ou encore « L'imagination est au pouvoir, et l'association hardie et ludique des mots choisis en fait toute la richesse poétique » ;

– à des données linguistiques sur lesquelles fonder son jugement, par exemple sous ces formulations : « Il y a peu de verbes : 'Par florilège, le jaillissement' : ce genre de construction de phrase me semble difficile » (sans indice pour départager la valeur accordée à cette “difficulté”) et encore « Je préfère le texte A, car il articule les mots plus à la manière d'un discours (presque novelangagier) ce qui colle plus au réel. Il est le plus complexe grammaticalement et syntaxiquement, ce qui traduit le mieux un usage littéraire de la langue ». Les questions de ponctuation, reliées à des notations de rythme, sont également particulièrement soulignées. Enfin la textualité est plus globalement considérée comme déterminante : « l'écriture est soutenue, organisée » ; « le premier texte est construit, plus fluide, moins fragmenté », mais ce dernier critère peut être pris en contrepied : un étudiant choisit ainsi le texte B « Pour son aspect décousu, les blancs prometteurs au bout de chaque ligne. Pour son refus de faire récit. La forme de liste, d'inventaire presque, qui conserve à chaque mot sa force intrinsèque » ;

- à la possibilité d'établir un sens : « certaines associations n'ont aucun sens à mes yeux », ou au contraire : « on a l'impression que le texte donne en fait un conseil d'écriture » et « on peut imaginer une histoire ». Les formulations manifestent d'ailleurs des représentations différentes de la construction du sens (« Quand les mots parlent d'eux-mêmes, ils se doivent d'être vivants, de raisonner entre eux »). Pour apprécier le texte, la présence d'une cohérence sémantique est jugée obligatoire (« Il faut leur trouver un sens poétique et littéraire pour qu'ils tiennent la route »), mais peut être également jugée explicitement non indispensable (« Même

si j'aime beaucoup la vivacité du texte C, je préfère le B, car c'est le plus déroutant. Il ne cherche pas directement à construire un sens, mais d'abord à créer une impression de ce qu'est l'écriture ») ;

– à la perception de l'humour, depuis une simple « gaieté » (« J'ai l'impression que l'auteur est très enjoué » ; « Je préfère ce texte pour sa joie de vivre et la bonne humeur qu'il véhicule ») à la perception d'une ironie. L'humour est désigné comme un élément prépondérant pour l'appréciation critique.

Finalement, se lit l'effort de convocation de certaines catégories esthétiques : l'harmonieux ; l'épuré, exprimé également comme « économie de moyens » ou absence de « fioritures »... ; le tout exprimé de manière privilégiée comme la quête d'une modernité (« ce texte renouvelle l'usage littéraire de la langue par des tournures modernes et personnelles »).

C'est ce qui permet d'identifier dans ces réponses le dépassement du simple jugement de « bon sens » vers la poursuite d'une esthétique, donnant son prix au geste artistique. Les philosophes de l'art ont certes beaucoup interrogé le principe kantien, sous l'égide de catégories historiquement construites et donc mobiles (Goodman, 1978; Genette, 1994). Ces catégories ouvrent vers la théorie des possibles, pour le dire dans les termes de Sophie Rabau et Marc Escola⁷, ou pour citer Gérard Genette « les divers *possibles du discours*, dont les œuvres déjà écrites et les formes déjà remplies n'apparaissent que comme autant de cas particuliers au-delà desquels se profilent d'autres combinaisons possibles ou déductibles» (1972 : 11). Sans pouvoir aller bien loin dans l'analyse, il est possible de penser le « moment esthétique » que ces réponses d'étudiants pointent comme en rapport avec un effort de caractérisation de l'extrême-contemporain en littérature. On peut par exemple être frappé de l'attention portée à la perception d'une « oralité » du texte, conduisant par exemple à ce commentaire : « il donne envie de le déclamer » ou « plus c'est oral, mieux c'est ».

Plus intéressante encore apparaît la translation d'une attention à l'objet esthétique vers une attention à la relation esthétique, qui cherche à s'exprimer de manière tout à fait explicite dans ces commentaires d'étudiants, beaucoup plus aisément, d'après notre expérience, que dans d'autres contextes universitaires. Cette relation en construction nous semble générée par la perspective de la production artistique. Elle libère la possibilité d'un *ethos* qui se définisse dans l'investissement esthétique. Suivons Jean-Marie Schaeffer quand il nous dit que les « prédicats esthétiques et artistiques [...] comportent toujours une composante appréciative » : elle est ici étroitement dépendante d'une réponse qui ne se limite pas à la perception d'un objet extérieur, mais se détermine dans la relation à l'objet. Cette relation, nous proposons de la relier ici spécifiquement à la pratique de l'écriture. Cette relation esthétique à « composante appréciative », c'est sans doute le point le plus important à enseigner en ateliers d'écriture créative. Constatons que les étudiants et les animateurs d'ateliers sont souvent démunis au moment d'opérer une lecture attentive (*Close Reading*) des textes produits. L'idée que l'évaluation, dans le contexte professoral habituel, doive se départir absolument de l'appréciation subjective juggle souvent les premiers élans de retour sur les textes. Ces retours apparaissent *a contrario* comme aisés chez ces étudiants habitués aux ateliers.

⁷ Cf. http://www.fabula.org/atelier.php?Textes_possibles.

⁸ Il précise encore : « Les travaux sur les cadres catégoriels ont montré l'existence d'une classe importante de concepts et de représentations qui sont ce qu'on appelle en anglais *response dependent*, c'est-à-dire dont l'application est causalement déterminée par la réaction affective induite par ce à quoi ils vont être appliqués ». (2004: 23).

4. L'appel théorique

4.1. De la posture lectorale à la posture auctoriale

Nous en arrivons ainsi à la distinction de deux postures face au texte : tout d'abord celle, modelée classiquement par l'évaluation académique, de posture lectorale. C'est au nom de ma capacité à co-construire le texte au moment de sa réception que je vais pouvoir juger de sa qualité. Les formulations font par exemple état d'un « plaisir à lire [le texte], plus accessible moins scolaire » commenté comme « permet[tant] une évasion plus facile. Il procure une émotion, un sentiment de liberté ». La tâche du récepteur peut être encore désignée explicitement : « c'est un peu comme si nous écoutions un discours ». C'est également l'expérience de lecture qui légitime des avis articulés sur l'émotion : « Le texte A, avec sa tournure plus classique ne laisse pas passer les émotions à vif. Le texte C et sa construction nominale est intéressante pour l'émotion du message, mais beaucoup trop 'exclamatif' ce qui lui fait perdre de la sensibilité. » Notons que le témoignage de lecteur peut chercher à se réaliser à son tour dans la création d'un texte ; c'est le cas dans cet exemple manuscrit où le commentaire sur l'expérience personnelle de lecture (« J'aime le blanc, le vide de la ligne imaginaire entre deux 'vers', le silence qui leur fait suite, immédiatement peuplé des échos que ces mots provoquent en moi. J'ai besoin de silence, de liberté pour poser mes pensées, jaillies de ces mots ») est suivi d'un texte créatif qui réalise dans la disposition des mots sur la page cette idée de blancs suspensifs de la pensée.

L'auteur ne cherche pas à les relier, plus à les faire
sonner, résonner, à les offrir aux sens du lecteur.

A ce jour, je m'intéresse plus au texte B qui s'inscrit
dans une démarche poétique. Ces mots blancs
déjà très riches en eux-mêmes, j'aime le blanc,
le vide de la ligne imaginaire entre deux "vers",
le silence qui leur fait suite, immédiatement peuplé
des échos que ces mots provoquent en moi. J'ai besoin
de silence, de liberté, pour poser mes pensées, jaillies de ces mots.

9) Poursuivez librement l'un des 3 textes au choix, en veillant à manifester
votre représentation personnelle de la langue littéraire.

Marche musicale

Recherche de rimes, de rythme

Voix d'encre

Attes, formes et dessin d'un mot

Corps et graphie

de lettres

de l'être

J'écris la vie, je parle mes mots, je mâche
ma langue.

Écriture seule en moi, m'habite, me hante
que faire d'autres ?

Mes mains nues sans style

Une deuxième posture est également à relever qui invite à être étayée par les théories de la production ; elle peut être désignée comme une posture proprement auctoriale : le texte est choisi « parce qu'il ressemble à ce que j'aurais écrit si j'avais eu cette consigne », et encore parce que s'y dessine un « travail sur la syntaxe », « travail avec la langue », mobilisant la terminologie du « travail » et de la « production ». La justification du choix d'un texte peut ainsi aller jusqu'à faire se confondre le commentaire et l'annonce d'un prolongement créatif : « Je préfère le troisième. Il me semble tout droit sorti de la bouche d'un ivrogne au fin fond d'un bar miteux de Vera Cruz. » Cet étudiant esquivé le commentaire littéraire pour une première amorce de scène dont l'évocation table sur l'attrait prépondérant du fictionnel et des échos culturels.

4.2. La représentation de la langue littéraire

La mention de « langue littéraire » était présente à la fois dans la demande de justification du choix d'un des trois textes (« Traduisent-ils, d'après vous, un usage littéraire de la langue ? ») et dans la consigne du texte à produire en prolongement, invitant à « manifester [sa] représentation personnelle de la langue littéraire ». La démarche est délibérément heuristique et inductive. En faisant identifier la langue littéraire comme appartenant au champ des représentations, la formulation, nous l'avons vu, a bloqué certains scripteurs. Quelques-uns s'en tirent par une cabriole, comme pour cette mise en abyme malicieuse de la page vide :

Entre l'imagination et la crainte

Page blanche.

D'autres, plus nombreux, s'emparent de la notion comme le repère fiable d'un discours constituant sur l'essence du littéraire. Il est possible d'y discerner la dimension paratopique définie par Maingueneau (1993) ; en l'occurrence, le discours constituant de l'acte créatif se nourrit d'un extérieur de lui-même qui le constitue paradoxalement. Un étudiant écrit :

Un texte « littéraire » qu'est-ce que c'est ? J'avoue y avoir perdu mon latin...

Ce rejet de la dénomination proposée permet de définir la nature de l'investissement artistique escompté :

Pour moi, il y a une langue, une pâte mots, tout est littéraire... « Ne pas donner un sens plus pur aux mots de la tribu ».

À noter que l'étudiante qui retourne ainsi la citation de Mallarmé (*Tombeau à Edgar Poe*) se fait identifier dans les données préalables comme agrégée de lettres. À son commentaire qui dénie donc la catégorisation du littéraire, envisagée comme excluante ou réductrice, répond ce texte créatif en prolongement du texte choisi :

littéraire. lettré. littéarité. littérature. morte vivante absente sacrée partagée oubliée galvaudée. Il y a peut-être les mots, toi, moi, les mots, nous et une quatrième personne du singulier fantasmée de particules qui relie [...]

Le thème de l'écriture transformée en vision hallucinée se rencontre dans un bon nombre de textes, et en particulier dans la production suivante qui commence par un commentaire linéaire très classique du texte choisi, tirant les mots du texte et commentant les effets des procédés en œuvre. Voici un extrait du texte créatif qui personnifie l'écriture et s'adresse à elle sur le mode de l'adresse directe :

Toi qui es si riche dans ce néant [...]. Tu t'amuses de nos enfantillages. Parfois nous t'idéalisons, parfois nous te méprisons, mais toujours ton regard exerce sur nous une dangereuse et hypnotique influence.

Cette manière de donner corps à l'écriture est sans doute encore une manière de tenir à distance le médium, de considérer le « littéraire » comme réductible à un « discours sur ».

Étrangement, c'est dans l'exercice imposé avec les mots des autres et dans l'opération de comparaison de textes que s'est entendue, à l'échelle de ce questionnaire, une position autre, qui est celle de l'art littéraire comme expérience pour paraphraser John Dewey (1934). S'y exprime le besoin de mettre à jour ses représentations de la langue littéraire pour pouvoir la travailler de l'intérieur. C'est sans doute ce qui est le plus à même de caractériser l'approche universitaire par l'écriture créative : au raisonnement théorique préalable se substitue un relevé de réalisations, mobilisant des savoirs et des pratiques antérieurs. Leur appréciation comparée permettra de caractériser l'usage artistique brigué ; elle pourra aussi permettre de clarifier dans les représentations celles qui serviront de repoussoir, et en particulier des représentations trop convenues. L'innovation est ainsi envisagée par John Dewey comme spécifiquement appelée par l'art littéraire :

La littérature est l'art qui a le plus besoin de se ressourcer constamment, dans la mesure où elle dispose d'un matériau d'ores et déjà éloquent, prégnant, pittoresque et d'une séduction générale, et pourtant le plus sujet à la convention et au stéréotype (Dewey, 2010 : 393).

Bibliographie

AMOSSY, R. (ed.), (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Lausanne-Paris : Delachaux Niestlé.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BUCHETON D, CHABANNE J.-C. (2003). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26-27, 123-148.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

CHARLES, M. (1985). *L'arbre et la source*. Paris : Éditions du Seuil.

CHATEIGNER, F. (2008). *Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.

DAWSON, P. (2005). *Creative Writing and The New Humanities*. Londres & New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

McGURL, M. (2009). *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

DELAMOTTE R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.

DELAMOTTE R., PENLOUP M.-C. (2010). De quelques connaissances ignorées du langage enfantin, in GRUAZ C. (éd.), *Autour du mot pratiques et compétences* (131-155). Limoges : Éditions Lambert-Lucas.

DELAMOTTE R., PENLOUP M.-C., PETITJEAN A.-M. (2016). Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ? Un début d'étude collaborative au micro-lycée de Paris *Repères*, 53, *Décrocher à l'école : la part du français*, 129-147.

DEWEY J. (2010 [1934]). *L'art comme expérience*. Éd. fr. présentée par Richard Shusterman. Paris : Gallimard.

- FABRE-COLS C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- GENETTE, G. (1994). *L'oeuvre de l'art*, Paris : Éditions du Seuil.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.
- GOODMAN, N. (1978). *Manières de faire des mondes*. Tr. fr. 2007. Paris : Gallimard.
- GRAUBY, F. (2015). *Le Roman de la création. Écrire entre mythes et pratiques*. Amsterdam/New York : Brill / Rodopi.
- HOUDART-MEROT, V., MONGENOT, C. (dir.) (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Champion.
- HOUDART-MEROT, V. (2008). Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université. *Recherches & Travaux*, 73, 125-137.
- HOUDART-MEROT, V. (2013). Du texte désirable à l'exploration des possibles, in C. Oriol-Boyer et D. Bilous (dir.), *Ateliers d'écriture littéraire* (409-429). Paris : Hermann.
- JENNY, L. (2005). La langue, le même et l'autre. *Fabula* « Théorie et histoire littéraire », LHT, 0, [en ligne : <http://www.fabula.org/lht/0/Jenny.html>, dernière consultation le 25 février 2017].
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- MARGHESCOU, M. (2009). *Le Concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Éditions Kimé.
- MAINGUENEAU, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- McGURL, M. (2009). *The program era : postwar fiction and the rise of creative writing*. Cambridge (Mass.) / Londres : Harvard University Press.
- MONTE, M., ROBET, C. (2013). Les « retours » écrits de l'animateur sur les textes produits en atelier, in V. Houdart-Merot et C. Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (359-386). Paris : Champion.
- MYERS, D.G. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*, [Prentice Hall, 1996]/ Chicago/Londres: The University of Chicago Press.
- ORIOLO-BOYER, C. (dir.) (1993). *Ateliers d'écriture. TEM*. Grenoble : L'Atelier du Texte, CEDITEL.
- ORIOLO-BOYER, C., BILOUS, D. (dir.) (2013). *Ateliers d'écriture littéraire* (Colloque de Cerisy). Paris : Hermann.
- PENLOUP M.-C. (dir.) (2007). *Les connaissances ignorées – Réflexion interdisciplinaire sur ce que savent les élèves*. Lyon : INRP.
- PENLOUP, M.-C. (dir.) (2000). *Le passage à l'écriture*. Paris : PUF
- PENLOUP, M.-C., (2015). Vers une prise en compte effective en classe de la variation à l'écrit. Éléments pour une sociodidactique de l'écriture, in Masseron C., Privat J-M., Reuter Y. (eds), *Littérature, Linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean* (215-223). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

PETITJEAN, A.-M. (2013a). L'exemple américain : l'intégration du *creative writing* dans les programmes universitaires aux États-Unis, in V. Houdart-Merot et C. Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (123-135). Paris : Champion.

PETITJEAN A.-M. (2013b). Faire l'expérience de la langue comme matériau artistique en atelier d'écriture universitaire. *Le français aujourd'hui*, 181, *Écrits d'élèves, contraintes de la langue*, 59-67.

SCHAEFFER, J.-L. (2004). Objets esthétiques?. *L'Homme*, 2(170). En ligne : www.cairn.info/revue-l-homme-2004-2-page-25.htm

Annexe 1

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ(E)

Âge : Sexe (F/M) : Lieu de l'enquête (ville) :
.....

Statut actuel (p/ profession ou niveau d'études) :
.....
.....

Atelier d'écriture (ou formation à l'écriture) suivi(e) cette année :
.....

niveau (ex.: Bac +3).....

Évaluez l'importance que vous accordez à l'**orthographe** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure

Évaluez l'importance que vous accordez à la **construction de la phrase** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure

Évaluez l'importance que vous accordez au **choix du vocabulaire** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure

Évaluez l'importance que vous accordez à la **punctuation** lors de vos travaux d'écriture :

aucune	faible	moyenne	soutenue	majeure

Les participants d'un atelier d'écriture ont proposé chacun 2 mots en lien avec leur représentation personnelle de l'écriture :

ÉCRITURE - VIERGE - EFFAROUCHÉE - ARRACHÉE - BLÊME – PALIMPSESTE -
ESSENTIEL - CARACOLER -SIMILITUDE – VIDE - FLORILÈGE - JAILLISSEMENT -
CONCLUSION - PARTICULES -RELIER – ENFANTILLAGE - MARCHE - FOLIE -
CADRER - APPEL - TRAVAIL - PARTAGER -LIBERTÉ – DUCTILE

Composez un texte à partir de cette liste, sans autre ajout que mots outils, verbes être et avoir et ponctuation. Les accords sont libres et les verbes peuvent être conjugués.

.....

Voici trois textes composés lors de cet atelier, avec la contrainte supplémentaire du respect de l'ordre des mots. Lequel préférez-vous ? Pourquoi ? Traduisent-ils, d'après vous, un usage littéraire de la langue ?

A. « Les écritures vierges et effarouchées s'arracheront au blême palimpseste. Il sera absolument essentiel de caracoler entre la similitude et le vide. Ô florilège, ô jaillissement ! En conclusion, les particules se relieront dans l'enfantillage, en marche pour une folie cadrée. L'appel du travail sera partagé, vers une liberté ductile. »

B. « L'écriture
Vierge effarouchée
Arrache blême
Un palimpseste essentiel.
Caracolez
Similitude et vide
Florilèges
De jaillissement en conclusion
Les particules reliaient
Enfantillage !
Marche la folie
Cadre, appelle, travaille
Partage d'une liberté ductile »

C. « Ah, l'écriture ! La vierge effarouchée, blême, s'en arrache le palimpseste. L'essentiel est de caracoler ! Par similitude, le vide. Par florilège, le jaillissement. Aucune conclusion. Des particules à relier. De l'enfantillage en marche. De la folie à cadrer. Sans appel. Quant au travail à partager : viva la liberté, à jamais ductile ! »

Commentaire :

Poursuivez librement l'un des 3 textes au choix, en veillant à manifester votre représentation personnelle de la langue littéraire.

.....