Ce qui est vivant et ce qui est mort de la didactique de l'écriture littéraire

Nicole Biagioli

▶ **To cite this version:**

Nicole Biagioli. Ce qui est vivant et ce qui est mort de la didactique de l'écriture littéraire. PETIT Jean. Didactiques du français et de la littérature, 14, Université de Lorraine, pp.599-617, 2016, RECHERCHE TEXTUELLES, 978-2-9094-9830-0. hal-01490646

HAL Id: hal-01490646
https://hal.science/hal-01490646

Submitted on 15 Mar 2017

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.

Article publié dans

Texte auteur

Didactiques du français et de la littérature
Sous la direction d'André PETIT JEAN
RECHERCHES TEXTUELLES, Université de Lorraine
Numéro 14, pp. 599-617 (2016)
ISBN: 978-2-9094-9830-0

CE QUI EST VIVANT ET CE QUI EST MORT DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE

Nicole BIAGIOLI
InterDidactique Didactique des Disciplines et des Langues
Université de Nice Sophia Antipolis
F-06000

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous nous interrogeons sur l'évolution dans le système scolaire et universitaire français de la didactisation de l'écriture littéraire qui est l'une des utopies fondatrices de la revue *Pratiques* et de la didactique du français à ses débuts. Nous retraçons les changements : historiques (démocratisation du secondaire supérieur et de l'université), sociologiques (parcours professionnel de pionniers passés du statut d'expérimentateur à celui d'enseignant universitaire), épistémologiques (évolution sur 40 ans du concept d'écriture littéraire) et didactiques (flux ascendant de l'écriture créative du primaire vers le collège et le lycée, reflux de la lecture littéraire du lycée vers le cycle 3). Nous tentons d'élucider le paradoxe actuel que forment d'un côté l'échec dénoncé et avéré, autant par le bilan en littéracie à la fin du collège que par la désaffection des filières littéraires au lycée et à l'université, et de l'autre la réussite ignorée mais repérable à travers l'explosion du nombre des écrivains et le développement de l'écriture littéraire sur les réseaux sociaux.

Mots-clés : didactique de l'écriture littéraire, didactique de la littérature, didactique de l'écrit, écriture d'invention, réécriture.

ABSTRACT

What is alive and what is dead of the didactisation of literary writing

In this study, we question the evolution, in the French school and university system, of the didactisation of literary writing, which is one of the founding utopias of the review Pratiques and of French first language didactics at their beginning. We recall the changes : historical (democratisation of higher secondary and university), sociological (pedagogical pioneers turned into university teachers), epistemological (evolving of the concept of literary writing for 40 years), and educational (ascent of creative writing from primary to middle and high school, reflux of literary reading from high school to end of primary). We try to elucidate the current paradox between, on one side, the failure denounced and proved as much by literacy balance sheet at the end of middle school as by disaffection of literary sections in high school and university, and, on the other side, the success unacknowledged, though identifiable through the increasing number of professional writers, and the development of literary writing on social networks

Keywords **:** didactics of literary writing, didactics of literature, didactics of writing, creative writing, rewriting.

CE QUI EST VIVANT ET CE QUI EST MORT DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE

Nicole BIAGIOLI
InterDidactique Didactique des Disciplines et des Langues
Université de Nice Sophia Antipolis
F-06000

En 1907 le philosophe italien Benedetto Croce fait paraître *Cio che è vivo et cio che è morto della filosofia* di Hegel, opuscule dans lequel il s'interroge sur la capacité de la philosophie hégélienne, qui avait dominé le siècle précédent, à négocier le tournant du siècle naissant. Son titre annonce sa méthode : confronter une théorie aux effets de sa transmission en considérant la vie et la mort non comme des états irréversibles, mais comme des aspects passagers inhérents au processus de transmission qui à tout moment garde et supprime.

C'est exactement la posture historienne que nous souhaitions adopter pour retracer l'évolution de la didactique de l'écriture littéraire (désormais DEL). Cela concordait aussi avec la conception de la transmission des savoirs affichée par la devise de *Pratiques* : théorie-pratique-pédagogie. La dialectique de la théorie et de la pratique, dont l'échange incessant garantit la transmission des savoirs, constitue le mécanisme profond dont les états de mort et de vie ne sont qu'un effet de surface. Une idée, une langue, une science, ne sont jamais tout à fait mortes ni tout à fait vivantes. Elles peuvent ressurgir ailleurs tout comme elles peuvent mourir sans qu'on s'en aperçoive.

Notre emprunt à Croce ne s'est pas arrêté à l'esprit, il s'est étendu à la lettre. Si nous avons choisi de parodier son titre, c'est que la parodie, embrayeur de comparaison et de distanciation, nous a semblé un bon moyen de conjurer le danger d'immersion qui guette l'historien, surtout lorsqu'il a été acteur des évènements qu'il relate. C'est aussi que subvertissant les idées par la forme, elle nous permettait d'aborder

notre objet d'étude par le versant de l'écriture textuelle, au seuil d'un (assez) long discours métatextuel.

La didactisation de l'écriture littéraire est la plus voyante des révolutions pédagogiques initiées par le collectif de *Pratiques*, car mettre l'écriture littéraire à portée de tous revenait à ébranler une culture de classe. Halté le dit d'emblée : « Changer l'écrit ça n'est donc pas seulement changer de théorie de l'écriture, c'est transformer l'ensemble des relations à l'activité d'écriture » (1981: 25). Le principe fondateur de ce projet, dialectique lui aussi, est le rééquilibrage des interactions entre le pôle matériel et le pôle idéel du langage, qui incite à créer plutôt qu'à reproduire. Des situations de classe innovantes sont expérimentées pour vérifier l'hypothèse qu'écrire, cela s'apprend. Et lorsqu'elle entreprend d'établir de façon vérifiable les conditions de leur généralisation, la démarche innovante devient une didactique soit, pour reprendre la définition de Reuter (2010: 69) une « discipline de recherche qui analyse des contenus de savoir en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/ référables à des matières scolaires ».

Pour déterminer ce qu'est devenu en ce début du XXI^{e} siècle ce projet transformateur éclos vers la fin du 20^{e}, nous étudierons successivement l'émergence de la DEL (partie 1), son développement (partie 2), et la situation qu'elle occupe dans le contexte actuel (partie 3), pour conclure sur des pistes de réorientation fonctionnelle.

DE L'UTOPIE À L'INNOVATION

L'esprit de mai 68 plane encore sur les années 80. Renoncer à l'utopie pour l'innovation, comme le fait le collectif de *Pratiques*, c'était accepter de négocier avec l'institution, en essayant de la faire évoluer au lieu de la détruire. Mais « Peut-on raisonnablement penser qu'il sera possible de transformer un pan de l'édifice sans en remanier globalement la structure ? » (Goldenstein, 1981: 84)**.** Avec la lucidité, l'autre condition de réussite d'une innovation est sa prise en charge par un groupe-projet. Une didactisation de l'écriture ne saurait se concevoir sans une solide culture de projet puisque la démarche de projet se trouve être commune à l'écriture, la pratique enseignante et la politique éducative. Or si cette condition existait à *Pratique*s, c'était loin d'être le cas dans l'institution scolaire.

Changer, mais jusqu'où ?

Les mots d'ordre des innovateurs de *Pratiques* dessinent en négatif les *habitus* scolaires de l'époque. Ecrire de la fiction, pas sur la fiction, remet en cause l'écriture métatextuelle en vigueur au lycée ; instituer une communauté d'écriture dans la classe, la pratique individuelle de la production écrite et de son évaluation ; faire écrire de la littérature pour apprendre le français, le cloisonnement des sous-disciplines.

L'écriture littéraire ainsi didactisée n'est pas une pratique scolaire mais bien un avatar de la pratique sociale de référence, avec ses exigences propres : démarche de projet, animation d'atelier, durée de réalisation aléatoire, évaluation sociale. Son introduction dans l'école, si elle ne pose pas *a priori* de problème au niveau des principes, notamment celui de l'égalité de l'accès aux compétences communicationnelles et culturelles, constitue une source potentielle de perturbations :

— de l'emploi du temps (quoique l'introduction à la même époque de la formation à l'emploi du temps souple ait pu apporter des solutions ponctuelles) ;

— du projet pédagogique annuel (la formation à la pédagogie de projet dans les MAFPEN a pu désarmer quelques résistances, mais elle était orientée surtout vers des projets pluridisciplinaires) ;

— -de l'évaluation individuelle et répartie entre les sous-disciplines.

La transposition de l'évaluation de l'écriture littéraire dans l'évaluation scolaire devient la *condition sine qua non* de la réussite :

> « Le travail d'écriture commence alors selon les mêmes modalités que dans les autres classes. Les textes obtenus sont évalués en fonction de l'intégration plus ou moins heureuse des différents éléments de l'annonce, mais également bien entendu en fonction des problèmes d'écriture généraux : récit limité à une succession de dialogues, usage des temps verbaux, problème d'enchaînement des séquences, de la collaboration effective des scripteurs en cas de coopération scripturales, etc., » (Goldenstein 1981: 76).

Mais c'est surtout l'identité professionnelle des enseignants qui est perturbée. Ils doivent assumer le rôle de l'animateur d'atelier tout en continuant à appliquer les programmes et à fournir des notes, et découvrent une pratique sociale de référence dont ils n'avaient jusque-là, sauf exception, qu'une connaissance livresque. L'animateur cobaye les tâches qu'il propose, d'où la nécessité de s'approprier, au moins de façon minimale, la posture de l'écrivain, ce qui, dans une école vouée au culte des grands classiques, ressemble fort à une imposture.

La mise en place des ateliers de pratique artistique sous le ministère Lang[1] permet bien aux deux pratiques, scolaire et professionnelle, de se rencontrer, mais les cloisonne ; les ateliers se tenant en dehors des cours et la présence des écrivains évitant aux enseignants de se mettre à écrire.

La distinction de Barthes : « l'écrivain accomplit une fonction, l'écrivant une activité » (1960 : 148), souvent invoquée à l'époque, finit par emporter l'accord. Certains qu'on ne leur demande pas de faire de leurs élèves des écrivains ni de le devenir eux-mêmes, les enseignants acceptent d'en faire des écrivants. La dimension anthropologique de l'expérience littéraire, le pourquoi écrire ? (« L'écrivain est un homme qui absorbe radicalement le pourquoi du monde dans un comment écrire » disait Barthes (*ibid*.) est évacuée, laissant toute la place au comment écrire.

Un formalisme militant

La revue *Pratiques* devient une ressource pour l'écriture littéraire comme pour les autres activités du français. Une boîte à outils se constitue au fil des numéros de la série Écriture[2]. Associant fragments de théories (empruntées aussi bien à la rhétorique antique qu'aux sciences humaines modernes) et pratiques de classe, elle donne aux savoirs convoqués une cohérence praxéologique.

Ce syncrétisme propre à la transposition didactique a un avantage : il dote les savoirs d'une cohérence liée à l'action, d'autant plus que ce sont des enseignants qui les présentent, parlant de leurs classes et décrivant leurs propres séquences expérimentales. Ses inconvénients ne sont pas moindres. D'abord, à terme, une perte de la traçabilité des savoirs, non pas dans la revue, qui se donne précisément pour but d'initier les enseignants aux savoirs universitaires, mais dans

1 La loi du 6 janvier 1988, prévoit l'ouverture des établissements scolaires aux « personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique » qui « peuvent apporter leur concours aux enseignants ».

2 En 1984, celle-ci comporte, trois numéros sur des genres : *Bricolage poétique* (39), *L'écriture théâtrale* (41) et *L'écriture-imitation* (42), un numéro sur la méthodologie : *Travailler en projet* (36) et un sur la pratique sociale de référence : *L'écrivain aujourd'hui* (27).

les manuels qui diffusent des schémas tronqués et décontextualisés (Biagioli, 1999: 245). Les enseignants de français dont la formation initiale ne comportait — et ne comporte toujours pas — d'initiation aux sciences du langage et aux sciences humaines, ne disposaient pas des ressources épistémologiques et historiques qui leur auraient permis de comprendre le développement et les enjeux de ces sciences. Les modèles empiriques qu'ils utilisent (ceux de l'explication linéaire et du commentaire composé) sont inadaptés à l'imprévu foisonnant de la fabrique de textes.

C'est pourquoi le deuxième apport décisif de *Pratiques* a été le modèle de la grammaire de texte qui croise types de discours et genres de textes avec les niveaux macro-méso-micro de la cohérence textuelle (*op. cit.* : 246). Progressivement une conception de l'écriture littéraire comme démontage-remontage des textes se met en place. Elle résulte de la transformation des patrons textuels (narratif, descriptif, argumentatif, etc.) qui schématisent les résultats de la lecture, en guides d'écriture, et de celle des opérations rhétoriques (adjonction, suppression, substitution, permutation) repérées elles aussi à partir de la lecture des brouillons d'écrivains, en guide de réécriture. La didactisation s'en trouve facilitée, mais s'écarte définitivement du processus authentique, beaucoup plus aléatoire, de la pratique sociale de référence.

Masqué par le débat d'idées, le troisième apport innovant de la revue a pourtant fait beaucoup pour son succès. Il s'agit des nouvelles formes d'écriture théorique inventées par ses auteurs pour tenir le triple pari d'informer, convaincre et former. « J'ai choisi d'entrecouper l'historique des activités par des pauses théoriques et décidé d'injecter à l'intérieur du récit des textes divers : extrait de livres lus en classe, morceaux de textes écrits par les élèves, notes de mon carnet de bord, citations théoriques », explique Petitjean au début de son article *Apprendre à écrire un texte de fiction* (1980: 90).

Si on la resitue dans le double contexte d'un enseignement secondaire qui peinait à s'adapter aux réalités du collège unique et d'un collectif de jeunes chercheurs en poste dans l'enseignement scolaire (donc à l'interface de l'école et de l'université), la formalisation des opérations de lecture-écriture n'apparaît pas comme une dérive techniciste, reproche qu'encourra plus tard la lecture méthodique. Elle constitue une arme de combat tout autant qu'une ressource didactique : deux aspects indissociables, car accéder à l'écriture littéraire rend capable de démonter les pièges de la littérature. La DEL forme à la

citoyenneté, comme le prouvent J.-M. Adam et A. Petitjean en articulant, dans *Les enjeux textuels de la description* (1982 : 93) analyse sémio-textuelle et dénonciation de l'idéologie réaliste.

À LA CHARNIÈRE DE LA DIDACTIQUE ETDE LA PÉDAGOGIE : LA LECTURE-ÉCRITURE

Dans les années 90, le sujet revient au centre des apprentissages, et les sciences de la communication bousculent les sciences humaines. La DEL s'adapte à ces changements en réorientant ses principes, gagnant au passage le supplément d'âme qui lui manquait pour se faire accepter. Le combat continue et un nouveau front s'ouvre. Il faut maintenant convaincre les décideurs de répercuter les résultats des innovations. Petitjean (1991 : 88-111) plaide pour une réforme du CAPES de lettres modernes et juge que seule la formation des maîtres peut opérer la jonction entre l'université et l'école. Les IUFM sont créés la même année. Le rapport de places s'est modifié. L'intégration des fondateurs de *Pratiques* dans l'université française et les jurys de concours de recrutement des enseignants leur donne un certain poids dans les négociations. Mais le projet de changement global de l'institution amène à resituer la DEL dans le cadre officiel de la discipline. Or l'écriture littéraire n'y occupe qu'une place marginale. De plus, la préparation du concours restant confiée aux universités, seules celles où s'enseigne l'écriture littéraire (Aix et Grenoble essentiellement), sont en mesure d'offrir une préprofessionnalisation aux futurs enseignants.

La réintroduction du sujet scripteur

C'est l'apparition des ateliers d'écriture, qui, avant même la DEL, a rendu possible l'observation de l'activité du sujet scripteur. Toutefois, si les ateliers d'E. Bing sont explicitement et exclusivement centrés sur lui, ceux de J. Ricardou et Cl. Oriol-Boyer mettent plus en avant l'agentivité du sujet que le sujet lui -même. Ricardou, dans le numéro consacré aux *Pratiques des textes littéraires* (1990 : 105-113), l'interpelle : *Deviens, lecteur, le scripteur que tu es*, pour le convaincre d'écrire sa lecture et de lancer des OPA (Offres Publiques d'Amélioration) sur les textes patrimoniaux. Dans le même numéro, D. Bessonat et C. Schnedecker (*Pour une littérature de seconde main*, *op. cit*. : 37-86) livrent une séquence sur l'écriture de pastiche qui commence par le

repérage des stéréotypes stylistiques et se termine par l'évaluation de l'effet de réel de l'imitation, démocratisant une recette qui a permis aux grands auteurs (Proust notamment) de s'affranchir de leurs modèles. Le pastiche, à la différence de l'OPA, ne remet en cause ni le dogme de l'originalité ni la prééminence des modèles patrimoniaux. Toutefois les deux corroborent l'idée que construction du style et construction de l'identité professionnelle du scripteur vont de pair.

Parallèlement, la didactique de la lecture littéraire (désormais DLL), en plein essor, prend acte du retour du personnage, double à la fois du lecteur et du scripteur et intermédiaire privilégié de la lecture. Y. Reuter, qui reconnaît en lui un « organisateur textuel » (1988 : 8) et un « lieu d'investissement » (*op. cit.* : 16) propose d'en faire le pivot des apprentissages croisés de la lecture et de l'écriture narratives. Les deux mécanismes restent conjoints dans le processus de la communication écrite et sont communément désignés par le composé «lecture-écriture».

Sémantiquement, le mot composé est une unité de sens à part entière, irréductible à la somme de ses composants. Syntaxiquement, «lecture-écriture» juxtapose deux éléments unis par un rapport d'équivalence (comme «porte-fenêtre» ou «chassé-croisé»). Autant dire que pour ses inventeurs, l'ordre des composants était indifférent. Il comportait cependant un risque, celui de masquer la dissymétrie cognitive entre les référents désignés : l'encodage et le décodage ; ce qui n'a pas manqué d'arriver avec sa vulgarisation. L'influence du schéma de la communication a dû également jouer. La symétrie des places de l'émetteur et du récepteur, face à face sur le schéma, incite en effet à penser leurs compétences respectives comme équivalentes, alors que tout didacticien des langues sait que la compréhension s'acquiert plus facilement et plus vite que la production. «Lecture-écriture» est finalement interprété comme un schéma séquentiel dans lequel la lecture précéderait l'écriture, non parce que celle-ci la présuppose, mais parce qu'elle est l'objet d'étude principal. Dans les manuels de lecture, l'écriture redevient ce qu'elle était avant la révolution textuelle : un prolongement de la lecture littéraire.

À l'extérieur de l'école, cependant, M.-Cl. Penloup découvre l'écriture privée des collégiens (1999). Puisant leurs références dans les genres premiers : liste, journal, anecdote, correspondance, ou dans les formes hypertextuelles simples (copie, collage) les productions des adolescents attestent l'existence d'une authentique culture scripturale. Leur tendance à s'auto-organiser pour se lire et se commenter préfigure

le développement des actuels groupes d'écriture sur internet. En 2002, un numéro complet de *Pratiques* est consacré aux *Questions scolaires à l'écriture extra-scolaire,* en particulier à celle-ci : comment les apprentissages scolaires peuvent-ils s'articuler aux apprentissages sociaux ?

Le lecteur comme autre de soi

Un scripteur ne s'améliore que s'il peut vérifier sur des lecteurs réels — ne serait-ce que par les chiffres de vente de ses ouvrages — les hypothèses sur lesquelles il a façonné son lecteur construit. Cet échange formateur exploité par l'atelier d'écriture explique en partie la facilité avec laquelle la DEL a négocié le changement de paradigme provoqué dans les sciences humaines lorsque l'intérêt s'est déplacé du sujet sur l'intersubjectivité. La faculté de l'écrit de garder les traces des interactions y a aussi été pour quelque chose. La communication écrite est indirecte mais plus facilement observable que la communication orale, qu'il faut d'ailleurs transcrire pour l'analyser.

Aussi la DEL s'est-elle aisément approprié le socio-constructivisme de Vygostsky et Bakhtine, la psychologie culturelle de Bruner (*Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* 2002), l'éthique de Ricœur (*Soi-même comme un autre*, 1990), la théorie de la lecture collaborative d'U. Eco (*Lector in fabula*, *le rôle du lecteur,* 1985) et les études de M. Picard (*La lecture comme jeu*, 1986) et de V. Jouve (*La lecture,* 1993). Mais en a-t-elle tiré des enseignements spécifiques, c'est-à-dire propres aux problématiques praxéologiques de l'écriture, ou s'en est-elle uniquement servi pour formaliser l'horizon d'attente des textes produits ?

Les mécanismes de lecture engagés dans le processus d'écriture diffèrent radicalement de ceux du processus de lecture. Les scripteurs se relisent — en deux temps, pour les corrections à mesure, et pour les révisions partielles — plus qu'ils ne lisent. Leur immersion fictionnelle est limitée à la fois par la conscience d'en être la cause, et par la nécessité de la vivre par procuration, en se mettant à la place du futur lecteur. S'ils lisent d'autres textes dans le cadre de leur travail, leur lecture est prédatrice, en quête d'informations et de patterns stylistiques, tandis que la lecture du lecteur, qui s'agrippe au texte par tous les moyens, cognitifs, psychologiques et culturels dont il dispose, est une lecture ouverte. Les catégories lecteur, lisant, lu ne servent la modélisation

de l'écriture que dans la mesure où le scripteur se sert de ses propres expériences de lecture pour prévoir les comportements de ses lecteurs.

La recherche de l'effet est le moteur de l'écriture et plus encore de la réécriture. Mais c'est surtout vrai dans le contexte social de l'écrit, beaucoup moins dans le contexte scolaire, où l'enjeu de l'évaluation domine tous les autres et crée un consensus tacite autour d'une pseudo-énonciation littéraire, conditionnée par le contrat didactique. Seule la resocialisation de l'écriture scolaire permet de lutter contre ce conditionnement. Encore faut-il la rendre compatible avec les effectifs, les horaires, les programmes, et les modalités d'évaluation.

La planification de l'enseignement en séquences aurait dû faciliter cette harmonisation puisqu'elle préconise une subordination des compétences pré-requises à une compétence principale. Dans le numéro de *Pratiques* consacré aux *Séquences didactiques* (n° 92, 1996), 2 articles sur 4 présentent des séquences consacrées à l'écriture : celui de C. Masseron « «Séquence didactique ?» (faire) faire écrire des récits de création en 5e » (5-55), et celui d'I. Delcambre « Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification », (57-82). Cette proportion ne reflète ni les pratiques professionnelles ni les préconisations officielles. En effet, pour le pilotage des séquences, c'est la lecture qui l'emporte, avec le groupement de textes, et, loin derrière, car moins facile à découper, l'œuvre intégrale. (Jordy, in Boissinot, Armand, Jordy, 2001: 312).

La fusion des deux manuels de français, lecture et grammaire, en un livre unique vers la fin des années 90 accélère cette marginalisation. En effet, l'écriture servait de lien entre les deux et surtout permettait d'organiser l'étude des sous-systèmes de la langue autour de situations-problèmes. Le livre unique hérite de cette organisation mais il s'en sert pour outiller la lecture, et aligne l'écriture sur la lecture en généralisant les consignes hypertextuelles. C'est donc la lecture qui aura eu le premier et le dernier mot.

FIN DU COMMENCEMENT OU COMMENCEMENTDE LA FIN ? LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

L'introduction de l'écrit d'invention à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat en 2000, et celle, en 2002, de la littérature au cycle3 sont décisives pour l'avenir de la DEL. Une sorte de lissage se produit

entre la tendance top-down, qui impose le modèle de la lecture littéraire du lycée dès la fin du primaire, et la tendance inverse qui introduit l'écriture littéraire pratiquée au primaire et au collège dans le bastion de l'écrit métatextuel qu'est le lycée (Biagioli, 2015: 28). Cette unification apparente des curriculums signe en fait la victoire du modèle du secondaire supérieur sur celui du primaire, mettant fin à une hésitation qui perdurait depuis la création du collège unique en 1975. Elle institue la littérature comme (sous)-discipline scolaire et renoue avec la transmission patrimoniale, tout en ouvrant le patrimoine culturel à la littérature jeunesse, souvent traduite. Pourtant, si la littérature comme objet didactique apparaît plus tôt dans la scolarité, l'apprentissage de sa production n'en est pas facilité pour autant. Le temps passé à apprendre à lire la littérature rogne celui consacré à l'écrire. Le décalage entre les deux compétences s'accroît. Elles se recloisonnent.

Ce n'est pas la seule cause de la limitation de l'apprentissage de l'écriture littéraire. En effet, le livret de l'élève qui institutionnalise en 2007 le modèle d'évaluation par compétences noie l'écriture littéraire dans la compétence 1 *Maîtrise de la langue française*. La production d'écrit est ouverte, dans le prolongement de la lecture, à tous types d'écrits ; l'accent est mis sur l'application des règles formelles (orthographe, cohésion, cohérence). L'écrit littéraire n'est cité que pour sa vertu d'étayage : « l'étude des textes, et en particulier, des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome » (B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008, cycle des approfondissements). C'est dans ce contexte paradoxal que la DEL atteint le stade de la maturité, avec la création d'une communauté de chercheurs dédiée, mais quitte en même temps le devant de la scène didactique, supplantée par la didactique de l'écrit (désormais DE).

L'écriture d'invention, une reconnaissance institutionnelle ambiguë

Le numéro double 127-128 consacré à l'écriture d'invention paraît en 2005. Forte de son nom, francisation de l'*inventio* antique, qui désigne la phase de recherche des idées, l'écriture d'invention a été présentée (vendue ?) comme une tentative de refonder la rhétorique pratique pour redonner du sens au discours critique stérilisant appris au lycée. Daunay et Petitjean remarquent dans la préface que les arguments

invoqués contre la nouvelle épreuve : « hors de portée des élèves et refuge de tous les lieux communs » (2005: 2), sont exactement ceux que les tenants de l'écrit d'invention rhétorique, accusé de former des imitateurs dépourvus d'esprit critique, avaient opposé à l'introduction de la dissertation au début du 20^{e}siècle.

Le numéro propose une approche objective et distanciée de la nouvelle épreuve, cinq ans après son introduction. Cependant, les titres de certains articles : N. Denizot : *L'écriture d'invention au lycée, Écriture des genres ou nouveau genre scolaire* ; B. Daunay : *Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention* ; Y. Maubant : *Ambiguïtés de l'écriture d'invention au lycée : un champ non stabilisé ;* M.-F. Bishop : *Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ?*, laissent entendre que ce laps de temps n'a pas suffi à stabiliser les pratiques ni même la signification du terme. Daunay conclut de l'analyse des moutures successives des textes officiels que :

> « d'une part, la place de l'écriture d'invention s'amenuise dans les programmes, au fil des versions, au profit de la lecture — qui prime, selon le tradition de l'enseignement du français au lycée ; d'autre part, la définition de l'écriture d'invention reste problématique dans les programmes, qui ont du mal à clairement la circonscrire et qui en brouille les contours, notamment dans la détermination du mode de rapport (hypertextuel ou métatextuel) aux textes-sources » (2005 : 17).

Dix ans plus tard, il reconnaît la part d'innovation que représentaient la reconnaissance par l'examen de fin d'études de la réécriture hypertextuelle et la transgression de la frontière entre la culture rhétorique du collège et la culture critique du lycée (Daunay, 2015 : 176), mais se montre surtout sensible à la continuité qu'elle cache.

En effet, à un siècle d'intervalle, la transition entre discours rhétorique et dissertation littéraire, et celle entre dissertation et écrit d'invention ont suscité le même recours aux genres sociaux (lettre, discours, article journalistique) pour habiller le discours dissertationnel. Les nouveaux écrits d'invention ne sont pas tous des dissertations fictives et certains reprennent les formes traditionnelles de l'écriture hypertextuelle, mais tous ont pour but l'évaluation des connaissances littéraires. Leur valeur métatextuelle suffit à cantonner dans le curriculum caché les compétences discursives qu'ils exercent.

Un coup d'œil sur les sites des *Études littéraires*[3] et du *Figaro étudiant*[4] nous apprend qu'en 2014, le commentaire littéraire était toujours plébiscité (par 60 % des candidats environ), le sujet d'invention devançant d'une courte tête la dissertation (14 %). Maigre consolation ! Réputé difficile et aléatoire, choisi par les candidats qui «sèchent» sur les deux autres sujets, ou par ceux — rares — qui en ont le goût et les capacités, le sujet d'invention est venu renforcer le stéréotype de l'écriture littéraire, soumise à l'inspiration de l'auteur et à la subjectivité du lecteur, pur produit de la connivence culturelle.

Le passage aux compétences scripturales élargies

Le passage de témoin dans *Pratiques* de la DEL à la DE est la résultante de deux préoccupations. L'une inspirée par la démarche même de la DEL porte sur la différenciation de l'écriture littéraire et des autres formes d'écriture. L'autre est l'approfondissement, par-delà la littérature, de la dimension anthropologique de l'écrit. Y. Reuter développe la première dans *Enseigner et apprendre à écrire* (1996), où il dresse un panorama complet des compétences scripturales. La seconde préoccupation fait son apparition dans la revue dix ans plus tard, avec le numéro d'hommage à Jack Goody. Dans la préface, M. Kara et J.-M. Privat, insistent sur trois faits établis par l'anthropologie et capitaux pour la didactique : la ségrégation sociale par l'écrit, dont la production est soumise à des conditions restrictives en termes de compétences et de moyens, la cohabitation de l'écrit et de l'oral dans les civilisations écrites, et la variabilité de l'engagement dans l'écrit des acteurs sociaux.

La conjonction de ces deux lignes réflexives aboutit à une délocalisation, encore en cours, qui croise les acquis de la recherche en DEL avec ceux des sciences humaines, anthropologie mais aussi sociologie et sciences cognitives. Cette extension semble rétrograder la DEL au statut d'une d'étude de cas, mais en réalité la prolonge. Elle la renforce aussi en interrogeant l'omniprésence du texte littéraire dans l'enseignement du français, dont les causes, historiques (mode d'institutionnalisation scolaire de la littérature à l'époque classique,

3 http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic44018-quel-sujet-choisir-a-lecrit-du-bac-p3.html

4 http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmares/detail/article/les-bacheliers-ne-veulent-plus-disserter-5804/

Biagioli, 2015: 6), économiques (les autres documents authentiques se périment vite) et idéologiques (l'intégration républicaine à la française) sont connues, mais dont les effets n'ont pas fini d'être évalués.

Sur dix ans, trois grands chantiers émergent. Le premier a pour objectif l'extension des modèles et outils produits par la DEL aux autres formes de discours écrits. Le numéro sur la réécriture (2000), concept-clef qui avait arraché l'écriture littéraire au mythe de l'inspiration, élargit le champ des outils (le traitement de texte : S. Plane), des contextes (l'université : F. Bloch), des activités (le brouillon : C. Masseron).

Le deuxième chantier explore l'écrit comme outil d'apprentissage, là encore dans le prolongement de la DEL, puisque celle-ci avait clairement choisi de privilégier la production plutôt que le produit dans le cadre des apprentissages scolaires. Le numéro *Écrits de savoir* (2009) aborde simultanément l'ouverture interdidactique aux autres disciplines (M. Laparra et Cl. Margolinas : « Le schéma : un écrit de savoir » : 51-82).), et le devoir de formation des futurs citoyens aux usages fondamentaux du langage (E. Bautier « Quand le discours pédagogique gêne la construction des usages littéraciés du langage » : 11-26).

Le découplage de la production écrite et du texte littéraire déclenche un questionnement qui après la DEL et la DE gagne la DF (didactique du français) tout entière. En 2008 *La didactique du français* rassemble des hommages à J.-F. Halté, disparu en 2005. C. Masseron y retrace dans son article *Didactique de l'écriture, enseignement ou apprentissage ?* les étapes de la conceptualisation par Halté de l'apprentissage continué de l'écriture. Les *Didactique du français I* (2010) et *2* (2011) se signalent par la diversité des problématiques historique, ergonomique, linguistique abordées, et par la dédisciplinarisation de l'enseignement du français dont ils déploient les variantes institutionnelles : langue première, langue étrangère, langue scolaire, discours des disciplines.

Le troisième chantier reprend une autre constante fondamentale de la DEL, celle de la co-construction du sujet scripteur et de son texte. C'est par elle que les écritures professionnelles (n° 153-154, 2012) entrent dans l'orbite de la DF. Parmi elles, la narration autobiographique occupe une place de choix. C'est à la fois un catalyseur de l'expérience et un moyen de l'évaluer. Le numéro *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives* (2012) prend acte des modifications apportées dans l'université par la loi de modernisation sociale du 7 janvier 2002 sur la VAE et par l'intégration des IUFM (décret du 30 décembre

2006). L'écrit y apparaît comme un dénominateur commun de toutes les formations initiales et continues et des métiers les plus variés, sauf — le paradoxe vaut d'être noté — ceux de l'écriture. Toutefois l'article de J. Lafont- Terranova et M. Nivesse fait état d'un recours à l'écriture créative dans un module de formation à l'écriture de recherche. Place bien modeste et pourtant capitale, puisqu'il semble que sans l'écriture littéraire, un rapport à l'écrit sécure et épanoui ne puisse s'installer.

CONCLUSION : UTOPIE, ATOPIE, RÉALITÉ

L'hypostase de la DEL en une DE polyvalente et pluridisciplinaire constitue la réponse des didacticiens au changement d'échelle, imposé par la mondialisation, qui leur a fait prendre conscience de la dimension interculturelle de l'écriture. Mais nous avons vu également que cette hypostase s'est accompagnée d'un mouvement inverse, celui de la marginalisation progressive de l'objet de la DEL : l'écriture littéraire, dans le système scolaire. Privée de son objet initial, qui s'est mué en une sorte de principe universel, une disposition à créer par l'écriture, la DEL hésite actuellement entre l'état de fantôme : ce qu'elle a été, et celui de fantasme ; ce qu'elle pourrait être. Cela s'explique à la fois par l'enlisement du système éducatif français, en dépit des injonctions des programmes, dans un modèle transmissif et reproductif des savoirs, inadapté, on l'a vu, aux pratiques créatives ; et par le changement de statut des acteurs de la DEL. Devenus chercheurs, et donc n'ayant plus un rapport immédiat au terrain, n'ayant pas non plus réussi, malgré tous leurs efforts, à infléchir le système de l'intérieur, au niveau des programmes scolaires et de la formation des enseignants, ils se sont déportés sur les «nouvelles perspectives» ouvertes par la dévolution aux universités du pilotage de la formation tout au long de la vie.

Du côté des professionnels de la littérature, la position est tout aussi délicate. Leur nombre a cru considérablement, ce qui laisse penser que l'institutionnalisation, même timide, de l'écriture littéraire, a porté quelques fruits. Cependant la démocratisation du champ de la production littéraire a aussi accru sa paupérisation, comme l'a montré Lahire dans *La condition littéraire*, *La double vie des écrivains* (2006). Les écrivains sont pour la plupart obligés d'exercer un autre métier pour vivre. C'est souvent celui d'intervenant culturel scolaire ou péri-scolaire. Cette frange semi-professionnelle représente une interface précieuse mais fragile entre la pratique scolaire et la pratique sociale de l'écriture

littéraire. Précieuse parce qu'elle offre une alternative à l'approche par les savoirs à laquelle de nombreux enseignants restent attachés, fragile car ses interventions ne sont pas intégrées à la progression didactique.

La formation des écrivains a pourtant évolué. Elle n'est plus aussi autodidacte que par le passé. La diffusion de l'atelier d'écriture dans le secteur privé a incité certains enseignants à sortir de l'éducation nationale pour devenir formateurs d'écriture (cas des fondateurs de l'association Aleph, une des plus reconnues sur le marché), tout en favorisant la constitution d'une identité professionnelle ouverte à la collaboration éducative.

L'institution scolaire, quant à elle, a adopté vis-à-vis de l'écriture littéraire une position quasi-schizophrénique. En effet le B.O. spécial n° 4 du 29 avril 2010 qui porte acte de la mise en place des modules d'exploration « création et activités artistiques » en 2nde générale et technologique, reconnaît l'importance de la pratique artistique dans le cursus scolaire, et la nécessité d'initier les élèves aux principaux secteurs de l'art et aux métiers qui les concernent. Il admet également l'existence de compétences déjà disponibles chez certains élèves et acquises de façon privée, souvent grâce aux cyber-medias. Mais la littérature est absente d'une liste pourtant copieuse puisqu'elle rassemble danse, cinéma et audio-visuel, histoire des arts, musique et théâtre. Ainsi l'élève peut participer à la création d'un court métrage, l'organisation d'un concert, l'insertion d'un ballet ou d'un numéro de cirque dans une pièce de théâtre, la conception d'un parcours patrimonial, mais pas à un projet d'écriture.

Quarante ans près l'utopie de l'écriture littéraire pour tous, c'est l'atopie de l'écriture littéraire dispersée entre une pratique scolaire limitée, une formation professionnelle relativement informelle et la nébuleuse des réseaux sociaux, qui interroge la DEL. Il lui faut donc reprendre contact avec la réalité d'un objet qui a changé de forme, de lieu, et dont les enjeux se sont diversifiés.

Cela suppose d'abord de comparer et d'évaluer les pratiques scolaires et extra-scolaires sur tous les plans : ratio entre apprentissages explicites et apprentissages cachés, bénéfices (développement de la personnalité, de la créativité, du goût) et nuisances (insécurité causé par le jugement de l'animateur et des pairs, décalage culturel, mainmise ou au contraire évacuation de la maîtrise de la langue), conceptions de l'écriture, de la littérature et de l'éducation des différents acteurs. Il faudrait également mettre en place un réseau rassemblant tous les

intervenants impliqués pour susciter un large mouvement de partage, d'observation et d'explicitation des cultures et des pratiques[5]. Une dernière suggestion serait de généraliser la recherche-action collaborative (Biagioli, 2012: 46-48) qui correspond à un nouveau stade du développement de la recherche en DEL, celui où la même personne ne peut plus jouer seule les rôles de chercheur, praticien et formateur, mais doit apprendre à les partager.

BIBLIOGRAPHIE

Adam J.-M., Petitjean A., 1982, « Les enjeux textuels de la description », *Pratiques*, 34, pp. 93-117.

Barthes R., 1964, « Ecrivains et écrivants », pp. 147-154, *in* : *Essais Critiques*, Paris, Seuil.

Bessonat D., Schnedecker C., « Pour une littérature de seconde main au collège », *Pratiques*, 67, pp. 35-86.

Biagioli (Bilous) N., 1999, « Manuels et nouveaux programmes de 6ème », pp. 147-154, *in* : *Manuels et enseignement du français*, S. Plane (coord.), Caen, CRDP.

Biagioli N., 2012, « Lire-écrire avec Francis Ponge, Didactique et Poésie », pp. 35-50, *in* : *Francis Ponge et la robe des choses*, B. Bonhomme et O. Gannier (dirs), *Thyrse*, 2, Paris, L'Harmattan, CTEL.

Biagioli N., 2015, « Les figures au collège : un objet complexe », *Pratiques*, [En ligne] *Étudier les figures en contexte : quels enjeux ?*, 165-166, L. Gaudin-Bordes et G. Salvan (éds), consulté le 25/10/2015.

Croce B., 1907, *Cio che è vivo e cio che è morto della filosofia di Hegel*, Bari, consultable sur le site de l'Associazione per l'Insegnamento delle Scienze UMane. www.aisum.it

Daunay B., 2005, « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention », *Pratiques,* 127-128, pp. 17-30.

5 Sur le modèle du « Réseau Pratiques d'écriture créative à l'université » animé par des membres du laboratoire CRTF de l'université de Cergy-Pontoise depuis 2013 (http://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/labo-crtf/reseau-pratiques-d-ecriture-a-l-universite.html)

Daunay B, (2015), « Écriture d'invention et lecture littéraire », pp. 173-181, *in* : *Littérature, linguistique et didactique du français*, C. Masseron, J.-M. Privat, Y. Reuter (dirs), Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
Didactique du français 1, 2010, *Pratiques*, pp. 145-146.
Didactique du français 2, 2011, *Pratiques*, pp. 149-150.
Écrits de savoir, 2009, *Pratiques*, pp. 143-144.
Elalouf M.-L., 1999, « Pratiques d'écriture et réflexion sur la langue », pp. 193-205, *in* : *Manuels et enseignement du français*, S. Plane (coord.), Caen, CRDP.
Goldenstein D., 1981, « Progrès en écriture assez lents… », *Pratiques*, 29, pp. 69-84.
Halté J.-Fr., 1981, « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, 29, pp. 23-46.
Jordy J., 2001, « Le groupement de textes : principes et pratiques », pp. 310-322, *in* : A. Boissinot, A. Armand, J. Jordy, *Le français en collège et en lycée,* Paris, Hachette.
Jordy J., 2008, « La didactique du français. Hommages à J.-F. Halté », *Pratiques*, pp. 137-138.
Jordy J., 2006, « La littératie. Autour de Jack Goody », *Pratiques*, pp. 131-132.
Jordy J., 2000, « La réécriture », *Pratiques*, pp. 105-106.
Lahire B., 2006, *La condition littéraire, la double vie des écrivains*, Paris, La découverte.
Lahire B., 2005, « L'écriture d'invention », *Pratiques*, pp. 127-128.
Lahire B., « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives », *Pratiques*, pp. 153-154.
Penloup M.-Cl.,1999, *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris, ESF.
Petitjean, A.,1980, « Apprendre à écrire un texte de fiction », *Pratiques*, 27, pp. 89-119.
Petitjean A., 1991, « Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres modernes », *Pratiques*, 71, pp. 88-112.
Programme d'enseignement de création et activités artistiques en classe de seconde générale et technologique, B.O. spécial n° 4 du 29 avril 2010, Ministère de l'éducation nationale, www.education-gouv.fr

Questions scolaires à l'écriture extra-scolaire, (2002), *Pratiques*, pp. 115-116.
Reuter Y., 1988, « L'importance du personnage », *Pratiques*, 60, pp. 3-22.
Reuter Y., 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
Reuter Y., 2010, « Didactiques », pp. 69-73, *in* : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (éd.), Bruxelles, De Boeck.
Ricardou J., 1980, « L'ordre des choses ou une expérience de description méthodique », *Pratiques*, numéro spécial *Pour un nouvel enseignement du français*, pp. 75-84.
Ricardou J., 1990, « Deviens, lecteur, le scripteur que tu es », *Pratiques*, 67, pp. 105-125.
Ricardou J., 1996, Séquences didactiques, *Pratiques*, 92.