



**HAL**  
open science

**Pour une approche épistémologique de l'écriture  
littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de  
l'intention créatrice**

Dominique Perrin

► **To cite this version:**

Dominique Perrin. Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 2009, 40, pp.9 - 36. 10.4000/reperes.323 . hal-04784269

**HAL Id: hal-04784269**

**<https://hal.science/hal-04784269v1>**

Submitted on 14 Nov 2024

**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.

---

## Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice

*For an epistemological approach to literary writing in school Problems and issues of the paradigm of the creative intention*

*Para un acercamiento epistemológico de la escritura literaria en la escuela.*

*Problemas y objetivos del paradigma de intención creadora*

*Für eine epistemologische Herangehensweise an das literarische Schreiben in der Schule. Welche Probleme treten auf und was steht auf dem Spiel im Paradigma der schöpferischen Absicht?*

**Dominique Perrin**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/323>

DOI : 10.4000/reperes.323

ISSN : 2800-6194

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 9-36

ISBN : 978-2-7342-1171-6

ISSN : 2826-097X

Ce document vous est fourni par Université Claude Bernard Lyon 1



### Référence électronique

Dominique Perrin, « Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice », *Repères* [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 28 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/323> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.323>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

# ***Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école.***

## ***Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice***

**Dominique Perrin**, université Claude-Bernard-Lyon 1 –  
IUFM de l'académie de Lyon

---

Si elle fait depuis peu l'objet d'une didactique spécifique, l'écriture littéraire est en attente d'une définition spécifiante qui rende raison de ses enjeux anthropologiques. Après un bref aperçu de l'histoire, des raisons et des conséquences de cette situation, on s'appuie sur des pensées convergentes issues de la littérature (J. Gracq, ainsi que C. Simon et Y. Bonnefoy), de la psychanalyse (D. Anzieu, ainsi que J. Bellemin-Noël) et d'une recherche théorique enracinée dans la pratique de la traduction (H. Meschonnic) pour montrer la possibilité d'une telle approche. Le rapport à l'altérité, et la mise en crise de la représentation d'un sujet unitaire, rationnel et autarcique, sont constitutifs de l'écriture littéraire ; il n'y a donc pas nécessairement spéculation impressionniste dans l'appréhension des multiples modes et enjeux de la littérature comme rapport à « l'autre », mais l'occasion d'une épistémologie conséquente, partageable dans l'espace de la classe.

### **Introduction**

La didactique de la littérature dispose aujourd'hui d'une définition consensuelle et opératoire de la lecture littéraire : celle-ci renvoie à un mode spécifique de l'activité de lecture, articulant compréhension et interprétation, attention au texte et actualisation intime du sens ; elle appelle en particulier une pratique scolaire spécifique, le débat interprétatif. Moyennant à ce jour l'ajout d'au moins une précision (l'interprétation est corrélée à la compréhension, sans en être nécessairement distincte), cette définition constitue un acquis important au sens où elle répond à deux critères :

– elle est de nature épistémologique : elle synthétise l'apport de plusieurs domaines et modes de questionnement en vue d'une approche à la fois générale (elle subsume la diversité même de son objet) et discriminante (elle rend compte de ce qui le spécifie) ; le plan sur lequel s'opère cette synthèse subsume aussi l'opposition entre théorie et pratique, sa formulation trouvant sa validité à ces

deux niveaux ; elle ne se présente pas comme une vérité (abstraite et intemporelle), mais précisément comme une formalisation cohérente avec l'ensemble d'une époque du savoir ;

– elle est accessible à l'ensemble des enseignants ; elle apparaît, de fait, en voie d'installation dans les programmes de l'école au lycée, dans la formation des enseignants ainsi que dans leurs esprits et dans leurs gestes, selon un processus qui permet à l'institution scolaire d'actualiser ses objets et ses enjeux.

La conjonction de ces deux critères : dépassement de la diversité des disciplines constituées sur un plan proprement épistémologique d'une part, accessibilité effective pour l'ensemble des enseignants d'autre part, apparaît fondamentale ; une telle conjonction offre un gage de qualité du discours et des pratiques enseignantes, mais aussi un stimulant intellectuel (éprouver à chaque lecture particulière le caractère opératoire de la définition rappelée ci-dessus est une source de réflexion sans fin).

Il n'en va pas de même pour l'écriture littéraire, qui ne reçoit pas de définition consensuelle au plan théorique, et ne fait pas l'objet d'un discours définitionnel dans des programmes qui, à des degrés variables selon les niveaux, lui reconnaissent pourtant une certaine légitimité en tant qu'objet de connaissance et d'apprentissage. Sa didactique s'avère incertaine dans une majorité de classes, où elle apparaît durablement tributaire du primat accordé à une maîtrise de la langue conçue de façon traditionaliste : signe particulièrement saillant du manque d'une conception susceptible d'orienter les pratiques vers une prise en compte plus significative des enjeux propres à l'activité littéraire.

Un constat second met en lien les deux pans de la didactique de la littérature qu'on vient d'évoquer : une définition opérante de l'écriture littéraire (comme activité de production) manque à tous égards à celle de la lecture littéraire (comme activité de réception). La pratique remarquablement stimulante du débat interprétatif, non encore pleinement diffusée, donne parfois lieu à des mises en œuvre problématiques : elle engage de fait une conception informée et problématisée de la spécificité de l'intersubjectivité littéraire envisagée sous ses deux faces. Si une lecture littéraire peut être faite de n'importe quel texte, au sens où tout objet peut être abordé sur un mode esthétique, qu'est-ce qui, dans le travail propre à l'écrivain, le fait déboucher sur un texte irréductiblement, intrinsèquement « ouvert » ? Qu'est-ce qui, dans une posture scripturale donnée, permet ou non de la qualifier de littéraire ?

La question posée ici est donc la suivante : quelle définition opérante (à la fois discriminante et située au plus haut niveau de généralité : celui de l'épistémologie comme discipline en soi), accessible aux enseignants de tous niveaux (associant clarté, concision, aptitude à être intégrée au discours des programmes) proposer de l'écriture littéraire, en miroir de celle dont on dispose pour la lecture ?

On reviendra d'abord sur le caractère paradoxal de la situation actuelle et sur sa généalogie, puis on proposera une mise en perspective des acquis pratiques

et des conceptions explicites en circulation aujourd'hui ; on avancera ensuite une proposition de réponse à la question qui précède, appuyée sur la réflexivité de praticiens de la littérature de différents statuts.

## **1. Un objet résistant**

### ***1.1. Un chantier théorique, un moment épistémologique***

La recherche en littérature a promu, depuis les années soixante, des objets d'étude distincts et souvent successifs : le texte et le(s) genre(s) ; l'institution, le champ et les stratégies ; l(es) inconscient(s) et l(es) intertexte(s) ; la(les) lecture(s) et le(s) lecteur(s). Il est aujourd'hui patent, d'une part, que le pôle de l'écriture demande à être travaillé, d'autre part que le caractère assez souvent juxtaposé des approches précédentes en constitue une évidente limite. L'écriture, et le couple que forment l'auteur et l'écrivain, comme si leur tour était objectivement venu, s'imposent comme problèmes à penser, fût-ce comme un obstacle auquel on revient par force – dans une époque dont la tâche intellectuelle consiste à repenser un concept dont l'éviction fragilise l'exercice même de la pensée : au carrefour des philosophies de l'être et du devenir, dans tous ses enjeux politiques, le concept de sujet.

Penser, pour ce qui concerne la didactique de la littérature, l'auteur et l'écriture est donc nécessaire et difficile. Le double intérêt désormais bien ancré pour la biographie d'une part, pour la génétique textuelle d'autre part constitue le signe le plus précoce et le plus engageant d'une dynamique en ce sens ; on sait cependant que les promoteurs mêmes de ces recherches, y compris dans le champ didactique (Pottier, 2006), invitent aujourd'hui à leur prolongement et leur élargissement. Les objets « auteur/écrivain » et plus encore « écriture » non seulement appellent l'analyse, mais leur approfondissement est aussi susceptible de faire apparaître une cohérence générale de l'épistémologie littéraire – épistémologie dont l'enjeu réside aussi, par définition, dans l'éclairage qu'elle apporte sur les rapports entre les objets et instances dont la succession a rythmé l'histoire récente de la recherche. On peut en effet légitimement considérer qu'il y a non seulement solidarité entre épistémologies du texte, de la lecture et de l'écriture, mais aussi une forme d'antécédence au moins matérielle de la dernière sur les autres, sans doute solidaire de l'ampleur de ses difficultés ; et on ne peut que constater que la réflexion à venir sur le couple auteur/écrivain et sur l'écriture s'élaborera de fait « sur », en tous cas « avec » la somme de celles dont on dispose aujourd'hui, concernant en particulier la lecture.

### ***1.2. L'écriture littéraire dans l'institution scolaire : légitimation et évitement***

Pour situer d'abord l'acuité du besoin évoqué dans le domaine de l'enseignement, on citera pour leur clarté quelques lignes, difficilement récusables, d'un article paru en 2002 sous le titre « Auteur et écriture en milieu scolaire. Les limites de l'invention ». V. Breyer y incrimine le « côté absurdement volontariste » de l'enseignement secondaire concernant l'écriture littéraire ; mais il

faut souligner que les réflexions suivantes pointent un problème de discours et de posture qui traverse tous les niveaux d'enseignement, et dont la critique spécialisée n'est pas exempte :

« Je veux écrire, je cherche mes idées ; je me demande ensuite comment je me positionne par rapport à telle ou telle tendance littéraire ; je choisis, enfin, les moyens d'y parvenir. Si l'on considère les trois temps de l'élaboration du texte de l'élève de collège, on peut aisément constater que, dans les Instructions Officielles de lycée, l'auteur se comporte comme l'élève de collège. En fait, nous sommes dans une confusion qui établit une sorte d'équivalence entre grille d'explication analytique des textes et écriture d'un texte. L'auteur se comporte comme l'imaginerait un professeur de lettres qui dispose des instruments d'analyse littéraire tels qu'ils ont été conçus au cours des trente dernières années. » (p. 235)

Remarquant que le mot « création » est généralement banni des programmes et manuels qu'elle observe, V. Breyer peut conclure que l'enseignement actuel – discours et accompagnement pratique – ne présente qu'« un certain type d'auteur au travail », la référence dominante à l'imitation et à la documentation constituant une définition pour le moins restrictive du « travail » de l'auteur :

« Mon hypothèse serait donc la suivante : c'est parce que l'auteur au travail n'est pas vraiment défini que le sens d'une écriture pour l'élève ne peut, lui non plus, se déployer, exister, dans le cadre fourni par les IO. [...]. L'écrivain ne barre pas par rapport à un texte attendu, extérieur à lui-même mais par rapport à l'adéquation à laquelle il veut parvenir entre son projet (au sens large et flou) et ce qu'il voit écrit sur la page, par rapport à la perspective d'écriture qu'il s'assigne, précise ou non puisqu'en la matière tout est jeu dialectique d'éloignement et de rapprochement de son objet, de sa pensée. La confusion entretenue sur la notion même d'auteur au travail empêche tout à la fois l'existence d'une conception complexe et ouverte de l'auteur et d'une conception complexe et ouverte de l'écriture. » (p. 237)

Le constat qui conclut ces lignes recoupe le propos d'un certain nombre de travaux et articles (Reuter, 1996b, 1996c ; LFA, 2000, 2004) : « C'est comme si, fondamentalement, l'auteur en tant que créateur constituait encore et toujours le grand refoulé du cours de français ». « L'absence de pensée du lien comme de la coupure » entre pratique créative et activités pédagogiques dans le cadre institutionnel est constatée globalement pour finir :

« Dans une tradition éducative dominée par l'analytique et l'argumentatif, on se met à considérer l'existence des sciences humaines et des réflexions sur la création, mais on ne prend pas réellement en compte les implications des secondes par rapport aux premières. On continue de refuser qu'on pense avec le corps, avec la vie. Et c'est à force de sacrifier la pensée au profit de l'analyse que nous sommes dans l'étrange passage dans lequel nous cheminons aujourd'hui : une volonté d'ouverture sans suite. » (p. 239)

Non prise en compte de la spécificité de l'écriture littéraire comme geste spécifique d'un sujet, représentations confusionnelles du travail de l'écriture,

rupture entre l'actualité des sciences humaines et les pratiques et discours de l'enseignement littéraire : le tableau dressé par V. Breyer pointe des questions effectives de la didactique de la littérature. On donnera ici, suivant le mouvement dessiné plus largement par un faisceau de travaux didactiques, le problème d'une appréhension spécifiante de l'écriture littéraire comme fondamentalement solidaire d'une dialectique de l'intention et du projet ; dialectique où s'articulent une problématique épistémologique (celle du statut effectif de l'intention en art et plus particulièrement en littérature), une problématique philosophique (la mise en cause de longue haleine de la représentation d'un sujet intégralement clairvoyant, rationnellement efficace et autarcique) et une problématique pédagogique (celle du statut de la consigne et de l'injonction).

### 1.3. Place et statut de l'écriture littéraire à l'école primaire

Au sein des deux grands courants fondateurs de la didactique actuelle de l'écriture littéraire à l'école primaire – si on excepte à présent les problématiques médiates mais significatives attachées à l'« écriture d'invention » au lycée – la question de la spécificité du littéraire reste en suspens. Dans la constellation des ateliers d'écriture en essor dans et hors le monde scolaire et universitaire au cours des années soixante-dix, l'accent est mis sur la question du faire, et sur la notion même d'atelier. La question du littéraire est assez souvent reléguée comme non pertinente, sinon comme parasitaire : les ateliers « Bing », en particulier, placent directement au centre le « rapport au corps et à la vie » évoqué plus haut par V. Breyer. Mais l'ambition théorique est au cœur de la démarche impulsée par J. Ricardou. Voici ce qu'écrit, en citant ce dernier, C. Oriol-Boyer en 1981 :

« Qu'est-ce qu'un texte ?

S'il provient du génie, du don ou de l'inspiration, il est vain de chercher à l'enseigner.

Mais si on montre qu'il résulte « d'opérations désignables pratiquées dans la langue et sur la page », on voit mal pourquoi sinon en fait, du moins en droit, le plus grand nombre ne pourrait les mettre en œuvre à son tour, sous peine évidemment d'un labeur. »<sup>1</sup>

La représentation du texte comme processus, liée à la dénonciation radicale des paradigmes de l'expression et de la représentation, au profit d'une activité « désidentifiante » du scripteur constitue l'apport historique des ateliers d'écriture fondés par J. Ricardou puis C. Oriol-Boyer. Il n'en demeure pas moins que la référence ici exclusive au « labeur » du scripteur ne semble pas repousser significativement les limites du volontarisme en matière de création. Plus largement, les promoteurs de l'approche « textualiste » n'offrent pas de réponse au problème d'une définition contrastive du texte littéraire ou poétique au regard d'autres types ou genres de textes caractérisés par leur degré d'élaboration langa-

---

1 « Chronique des écrits en cours » (mai 1981, éditorial), *l'Équinoxe*, p. 3. Cité dans Boniface, 1992, p. 78.

gière, et récuse d'une certaine manière la possibilité d'une discrimination entre habileté technique et geste poétique d'un sujet.

L'autre grand courant fondateur de la didactique de l'écriture à l'école primaire, celui des recherches ÉVA, a pour tâche première de jeter les bases d'une approche typologique et générique de l'écriture : si ses enjeux résident bien dans une appréhension différentielle des écrits, il ne situe pas au premier plan la différence entre littérature et non-littérature, pour des raisons à la fois historiques et épistémologiques. Mais c'est bien grâce à l'institutionnalisation des acquis de ces recherches que, de manière relativement récente, des travaux construisent une didactique spécifique de l'écriture littéraire, pour l'école primaire (Tauveron et Sève, 2005).

Il convient de rappeler ici les obstacles auxquels se heurte une approche épistémologique qui tend à faire droit de la dimension subjective définitoire de l'écriture littéraire, et engage tout particulièrement une anthropologie culturelle de la sensibilité. La référence « au corps et à la vie » évoqués plus haut par V. Breyer fait par exemple à tout le moins courir le risque de l'impressionnisme ; le courant « Bing » n'a quant à lui pas trouvé de développement formalisé dans la recherche didactique du fait des multiples problèmes que pose la référence aux mêmes objets, et la récusation d'un dualisme corps-esprit qui structure encore largement les représentations collectives. À plusieurs intervalles, Y. Reuter a analysé les raisons et les dommages de cette situation, et invité à chercher les moyens d'arraisonner les multiples aspects d'un « refoulé ». Dans cette perspective, bon nombre d'aspects de la recherche actuelle indiquent que la spécificité anthropologique de la littérature comme rapport au langage peut et doit être formulée dans le champ didactique en des termes épistémologiquement et déontologiquement acceptables. Que les grands principes de cette épistémologie soient accessibles, et souvent prêts à l'objectivation chez les élèves les plus jeunes, c'est ce que montrent les travaux qui depuis une dizaine d'années problématisent les conditions d'une initiation ambitieuse à la littérature dès l'école primaire (voir les jalons posés dans *Repères*, 1996, par Devanne, et sur un autre plan par Poslaniec, depuis les années quatre-vingt-dix). On cite ici en guise d'ouverture un questionnaire écrit attestant l'évolution des représentations d'un élève de CM2 avant et après un projet de classe mené avec un écrivain (Boniface, *in ONL*, 2007, p. 105) :

- *Quelle idée te fais-tu d'un écrivain en général ?*
- *Il est connu, riche et il a une maison au début des bois.*

## **2. Un faisceau d'acquis pratiques**

La légitimité de la littérature à l'école ne saurait plus, de quelque façon que ce soit, reposer sur une forme de révérence pour un objet dont le prestige se trouve à la fois restreint et instrumentalisé au sein de la société dite de marché. Et si les idéologies de l'« élection » et du « don gratuit » ont fait leur temps, la didactique actuelle de l'écriture littéraire, dont on dispose de plusieurs états

insérés dans des perspectives plus larges (ONL, 2007 ; Daunay, 2007 ; Quet, 2008), ne saurait compter sur le seul « labeur » d'élèves soumis à l'injonction d'écrire en littérature. Parce que les enjeux de l'articulation entre mobilisation effective et clarté cognitive des élèves revêtent ici une acuité particulière, le bilan qui suit tend à mettre en relief à la fois l'importance polymorphe des représentations enseignantes au sein d'une telle didactique, et la dissymétrie entre acquis pratiques et acquis conceptuels.

### 2.1. Pratiques pédagogiques

Si l'intérêt de dispositifs et de techniques transmissibles est institutionnellement reconnu en matière d'écriture à vocation littéraire, leurs limites potentielles apparaissent tout aussi évidentes (Garcia-Debanc, 1999). De la variété des dispositifs issus des ateliers d'écriture aux outils, critères et progressions mis à disposition par les diverses recherches INRP, l'enjeu lié à la fécondité des représentations et postures des élèves et de leurs enseignants, en amont des aspects objectifs et matériels, apparaît majeur. Le travail de socialisation et de contextualisation apparaît aussi important que pour les autres pratiques d'écriture ; le texte littéraire est produit en vue de la lecture, à commencer celle de l'auteur même et de ses pairs, mais aussi pour un public potentiel moyennant un travail spécifique d'édition. C. Garcia-Debanc propose en 1989 d'allier dans cette perspective démarche de projet et démarche d'atelier. Un éventail resserré de travaux reposant sur des enquêtes marquantes invite à adosser l'écriture littéraire à l'école sur la diversité effective des pratiques scripturales extrascolaires – et soulignent à la fois l'importance de ces pratiques d'appropriation subjective de l'écrit et l'ignorance dont elles font largement l'objet au plan scolaire (Penloup, 2000, 2008 ; Grossmann, 2001). La question de la gestion du temps, plus que celle du nombre, constitue un nœud problématique, à tous les niveaux d'enseignement. Notons aussi que la fécondité du travail à partir de ou avec le dessin et les arts plastiques a été soulignée (Druart, 1989 ; Lumbroso, 2007).

Quant aux critères de production et d'évaluation, le constat est partagé qu'ils ne peuvent renvoyer intégralement aux qualités attendues d'un texte non littéraire ; l'inscription de l'écriture scolaire dans les genres de la littérature constitutive est à penser à partir de critères faisant place à la notion d'inventivité et de cohérence symbolique, mais aussi à situer dans un rapport heuristique à la lecture de textes d'écrivains (Sève, 2005 ; Crinon, 2006a). C'est d'une forme de pensée divergente envisagée dans toute sa rigueur que C. Tauveron donne des exemples possibles en réponse à la question : « "Des pratiques d'évaluation" aux "pratiques de révision" : quelle place pour l'écriture littéraire ? » (1996). Le travail collectif, la relation intellectuelle et affective (Lafont, 1999) qu'il implique entre pairs, et entre élèves et adultes, concourent à un fonctionnement de la classe comme « communauté d'auteurs » (Halté, 1987 ; Tauveron et Sève, 2005), qui renvoie directement à la notion de communauté de lecteurs, et à la posture particulière du maître qu'implique l'exercice du débat interprétatif (*Repères*, 1996 ; Rouxel et Langlade, 2004 ; Coulet et Lebrun, 2004). Enfin, l'importance attribuée à l'activité réflexive – avec toutefois la question de degré

qu'elle pose, de l'écriture personnelle des carnets et journaux de bord à la rationalisation collective – invite à rappeler la définition élaborée par Y. Reuter (1989), avec toutes les directions de travail qu'elle ouvre : « L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres ».

## **2.2. Questions transversales**

La question de la nature et des conditions du continuum didactique entre lecture et écriture est un enjeu récurrent de l'ensemble de la réflexion sur l'enseignement de la littérature (en particulier *Repères*, 1996 ; *LFA*, 2007) ; C. Tauveron et P. Sève (2005, p. 56-57) en exemplifient des manifestations concrètes articulées à la question de la gestion du temps et à la notion de projet didactique. Les mêmes auteurs accordent une place centrale à la question de la nature et des conditions du continuum entre écriture en cadre scolaire et production littéraire (voir aussi David, 1994, en continuité avec Breyer, 2002) ; cette recherche met en lumière la possibilité et l'intérêt d'instaurer un tel continuum au plan des pratiques et des représentations, tout en pointant aussi les dérives possibles d'une homologie élève/écrivain appuyée sur les outils et apports de la génétique textuelle littéraire (David, 1994, p. 4).

## **2.3. L'écriture comme pratique : un levier au sein de la formation des maîtres**

Un large faisceau de travaux pointent, on l'a vu, l'importance déterminante des représentations de l'écrivain et du travail d'écriture dans les interactions entre élèves et enseignants concernant l'écriture à vocation littéraire (Reuter, 1996b ; Tauveron, 1996, 2007 ; Crinon, 2006b, p. 61). Comme pour la lecture, c'est sur le regard porté par les élèves sur ce qui se produit en classe qu'il importe de travailler par excellence ; on trouve ici une déclinaison spécifique d'un questionnement qui concerne l'ensemble de la recherche sur la notion de rapport à l'écrit (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bucheton et Chabanne, 2002). En conséquence, de nombreux travaux s'accordent sur la nécessité d'une transformation globale du regard de l'enseignant, et plus particulièrement sur l'enjeu expérientiel d'une pratique personnelle d'écriture littéraire dans le cadre de la formation des maîtres (Garcia-Debanc, 1999 ; Wells, 2002 ; Dubois-Marcoïn, 2006). « La mise en lumière du rapport à l'écriture d'un apprenant ne se résume pas à la mise en lumière d'obstacles mais [...] permet de pointer les amorces d'un savoir ou d'un désir qui s'ignorent eux-mêmes » (Lafont, 1999) : la question des représentations de l'écriture littéraire chez l'enseignant engage au premier chef celle d'une prise en compte globale du sujet écrivain (Bucheton, 2000). J.-L. Dufaÿs a articulé cette problématique à une étude démythifiante des potentialités du stéréotype en production littéraire (Maingain et Dufaÿs, 1999).

### 3. Un terrain épistémologique en chantier

Quelles conceptions s'associent à ces nombreux acquis pratiques, qu'elles les induisent ou en découlent ? On reprendra d'abord l'analyse de longue haleine d'Y. Reuter pour souligner le manque de repères conceptuels communs, à commencer au sein des programmes, qui permettraient à une majorité d'enseignants du premier degré d'arraisonner une question difficile et de se situer explicitement par rapport à elle. On mettra ensuite en perspective la conception de l'écriture littéraire explicitée et exemplifiée dans l'ouvrage éponyme pionnier de C. Tauveron et P. Sève (2005).

#### 3.1. Des enjeux généraux à objectiver

Y. Reuter proposait en 1996 une analyse fondatrice, toujours actuelle et transposable (voir Petitjean, 2005 pour le lycée), des fonctions de l'enseignement-apprentissage de la littérature à l'école (1996a, p. 16-22). Soulignant l'importance d'en objectiver la complexité et la relative hétérogénéité, il posait une première grande distinction entre la littérature « adjuvant à la lecture et à l'écriture » (1), et la littérature comme « objet de connaissance » (2). Dans cet objet de connaissance, il décrivait « un lieu socioculturellement fondamental » hors de l'école et en son sein, et, historiquement, un « patrimoine », une « pièce essentielle de la construction de l'identité linguistique et nationale », enfin un « moyen prodigieux d'expression, de communication, d'exploration des formes possibles du dit et du dire ». Deux autres grandes fonctions de la littérature étaient ensuite distinguées et présentées comme devant également faire l'objet d'une approche ambitieuse à l'école primaire. Adjuvant à la maîtrise de la langue et du langage, objet de connaissance inscrit dans une histoire collective qu'elle contribue à modeler, la littérature à l'école constitue aussi un cas exemplaire de champ culturel (3) : « lieu social par excellence du travail interprétatif », elle offre, nonobstant les représentations qui l'associent au règne d'une « subjectivité sans contrôle » et l'isolent à ce titre, un champ privilégié à l'élaboration collective d'une raison discursive ouverte sur le réel. Le quatrième et dernier massif d'enjeux identifié était présenté comme aussi décisif que difficile à catégoriser, à preuve son intitulé périphrastique : « aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personnes » (4). Y. Reuter soulignait la situation paradoxale de cette dernière fonction : la dimension anthropologique de la littérature comme pratique de subjectivation étant à la fois présente, prônée, mais aussi largement impensée ; sa solidarité avec l'ouverture réelle des corpus lus à l'école étant souvent sous-estimée.

De vastes parcelles du chantier décrit ici ont à ce jour beaucoup évolué, modifiant l'ensemble de sa topographie. D'une part, les programmes en vigueur à l'école primaire de 2002 à 2007, à l'image de ceux du lycée depuis 2001, ont précisément tendu à rendre compte de la complexité décrite. D'autre part, le précédent bilan des acquis pratiques en matière d'écriture à vocation littéraire suppose chez les enseignants qui les mettent en œuvre des conceptions sous-jacentes complexes et problématisées. Cependant, une description de type

énumératif de la complexité des enjeux de l'enseignement-apprentissage de la littérature laisse persister d'importants besoins ; ceux-ci concernent en particulier la dimension anthropologique transversale pointée par Y. Reuter dans les axes 2 et 4, et affectent ainsi les fondements épistémologiques de l'ensemble de l'édifice. Réciproquement, de manière significative, la question de l'écriture littéraire n'est nulle part détachée en tant que telle, contrairement à celle de la lecture.

### 3.2. Une conceptualisation pionnière

Pionnier en son genre, l'ouvrage intitulé *Vers une écriture littéraire à l'école primaire, ou comment construire une posture d'auteur à l'école* (2005) suppose une conception opérante et transmissible de son objet, et s'ouvre en effet sur une réflexion de nature conceptuelle avant de présenter de façon plus développée un certain nombre de pratiques mises en œuvre à des niveaux et dans des contextes variés.

C. Tauveron et P. Sève rappellent d'abord la nécessité d'une réflexion critique approfondie sur l'ensemble des notions premières associées à l'objet « écriture littéraire », à commencer par celle d'auteur :

« N'est pas auteur seulement qui veut et qui est placé en position de l'être. C'est à une profonde modification de la représentation du travail d'écriture chez les élèves de cycle 3 et de collègue que l'enseignant est appelé à travailler, tant la "fonction auteur" est pauvre en contenu dans leur esprit. » (Tauveron, 2007 ; p. 80)

L'ouvrage inscrit clairement son lien avec un ensemble précédent de travaux également pionniers en didactique de la lecture littéraire ; il ménage à cette dernière une large place, au premier chef sur le mode particulier de la lecture de soi, de ses pairs et par ses pairs, comme moyen du travail sur l'écriture. En rapport direct avec la conception du texte littéraire qui sous-tendait la formalisation élaborée en matière de lecture, une importance majeure est accordée ici à la notion de stratégie d'écriture, avec les sous-thèmes et les univers mentaux qui s'y associent : préméditation, calcul, tactique, volonté. L'écriture littéraire est présentée comme une écriture concertée, informée par le projet d'effets à produire, fussent-ils de l'ordre de l'ambiguïté, de l'ouverture voulue du sens.

Cependant, non seulement la première partie mais aussi l'ensemble de l'ouvrage tissent aussi un second axe définitionnel en lien dialectique avec le précédent : les citations d'écrivains renvoient de proche en proche à la figure d'un professionnel que caractérise la difficulté à écrire, expérimentant le caractère imprévisible de la lecture et de l'intérêt d'autrui ; et de fait, les nombreux comptes rendus de relances du travail d'écriture à partir de lectures par les pairs avèrent avec intensité des réussites et des ratés inattendus pour les scripteurs. On retrouve dans ce caractère double des représentations proposées le propre d'une problématique d'enseignement-apprentissage dont la polysémie du mot « travail » (« je travaille », « ça travaille ») constitue le nœud.

Dans un article postérieur, C. Tauveron (2007) articule à un ensemble très resserré de propositions didactiques la représentation d'un élève-auteur capable de jouer consciemment du caractère non entièrement contrôlable de la communication littéraire. C'est sur les enjeux de cette proposition que nous nous arrêtons ici, en citant successivement des lignes éloignées d'une page dans le texte d'origine :

« L'auteur est celui qui a "le désir d'inscrire son écriture comme lieu unique et singulier, ce qui ne veut pas dire arbitraire et improvisé". » (2007, p. 78)

« Dans cet échange [entre pairs], peuvent apparaître aussi bien des ratés pragmatiques, effets programmés non produits, que des effets en germination dont l'auteur n'avait pas conscience et dont il peut ensuite accélérer la croissance. En somme, l'écriture peut devenir dans une telle configuration "le lieu du hasard et de l'arbitraire qui se transforme peu à peu en nécessité"<sup>2</sup> [...]. » (p. 79)

Assurément cohérentes avec les acquis pratiques rappelés plus haut, les propositions didactiques associées à une telle problématisation disposent d'une base épistémologique féconde : une formulation explicite des enjeux et difficultés du mode littéraire de l'activité d'écriture, et de leurs conséquences au plan de l'enseignement-apprentissage, permet sans doute de les prendre en charge. C'est en effet de la spécificité heuristique de l'écriture littéraire, non seulement pour le lecteur mais en amont pour le scripteur même, que les développements à venir de la didactique littéraire ont à continuer à rendre compte, telle qu'un « moderne » comme C. Simon l'a décrite :

« Lorsque je me trouve devant la page blanche, je suis confronté à deux choses : d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouvent en moi ; d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont être ordonnés et au sein de laquelle ils vont en quelque sorte cristalliser. Et, tout de suite, un premier constat : c'est que l'on n'écrit (ou ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non pas du conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'émotion. » (1986, p. 25)

Ces lignes souvent citées de Claude Simon sont connues pour être par certains points très consonantes avec la mise en relief de l'écriture comme processus dans le courant « Ricardou » des ateliers d'écriture. Elles en sont aussi très éloignées : la référence finalement insistante à l'émotion plutôt qu'au « labeur », la mise en valeur d'une « symbiose » entre un « projet initial » et « la langue » confèrent à la présentation de l'écriture par l'écrivain une légitimité qui n'est pas seulement de révérence, mais qui ressortit à son insertion assumée dans une anthropologie de l'art.

---

2 Citation de R. Debray-Genette (1988). *Métamorphoses du récit. Autour de Flaubert*. Paris : Éd. du Seuil, p. 47.

Que l'écriture littéraire soit « moins une entreprise d'expression de soi qu'une entreprise de séduction de l'autre » (Barthes, cité par Tauveron, 2007, p. 75), s'entend donc expressément dans l'indétermination de la référence à une altérité qui n'est, pas moins que celle d'autrui, celle du langage en soi (du langage en lui-même, du langage en moi). C'est en posant aussi sur un plan indissociablement anthropologique et épistémologique la question du statut de cet « autre » que le psychanalyste J. Bellemin-Noël définit la spécificité de l'écriture littéraire. Placée comme chez C. Simon sous le signe du rapport à l'inconnu, cette dernière s'apparente en tant que geste productif à une mise en crise de l'intention, dans toutes les acceptions habituelles du terme :

« Un texte, c'est ce qui vous oblige à aller au-delà de ce que l'écrivain veut dire, pour la bonne raison que l'écrivain lui-même est à la recherche de ce qu'il ne sait pas dire. Sinon, ce ne serait pas un écrivain, mais un gendarme qui fait un rapport sur ce qu'il a constaté. La littérature est là pour nous faire découvrir des choses que nous n'aurions pas connues, des choses que l'écrivain lui-même ne savait pas avoir à sa disposition [...]. Il y a toujours dans l'écriture une découverte, une création : l'écrivain découvre de la pensée nouvelle, et nous aussi. Et tout cela se fait avec du plaisir [...]. Il y a là une ouverture à l'autre, au côté autre de soi-même ; c'est une bonne préparation à s'accepter tel que l'on découvrira peu à peu que l'on était sans le savoir. » (2000, p. 9-10)

### **3.3. Enjeux généraux d'une définition spécifique de l'écriture littéraire**

La définition de l'écriture littéraire est bien sûr chevillée à sa réciproque sur le plan de la lecture. Cependant, la réflexion sur les frontières du corpus littéraire rappelle bien l'enjeu d'une prise en compte en tous cas de la posture du sujet écrivain. Diderot cesse-t-il d'être écrivain lorsqu'il correspond sur des sujets qui se trouvent en continuité avec ceux de ses « œuvres » ? Selon divers cas de figures, les versions et variantes non publiées de *Madame Bovary* ou de *L'Insurgé* présentent-elles avec le texte canonisé de ces romans une différence de nature ? Ces interrogations (Rouxel, 2006) gagnent à être rapportées à un questionnement sur le mode de l'activité scripturale que consacrent des textes donnés. Une telle proposition recoupe la conception de l'intention esthétique formalisée par G. Genette en lien avec des genres « constitutivement » littéraires, sans la recouvrir. De la même manière qu'une définition de la lecture littéraire comme mode spécifique de réception oblige à considérer le caractère relatif et dynamique de la littérature comme corpus, de même l'attention portée à l'écriture littéraire comme mode de l'activité scripturale repousse et relativise le problème de la littérarité des textes en soi.

Enfin l'arraisonnement de la spécificité de l'écriture littéraire impose de dépasser l'opposition entre individualité créatrice et collectivité réceptrice, comme entre communication discursive et autonomie poétique. La réflexion sur les genres, en tant que formalisations culturelles de grandes postures anthropologiques, prend ici tout son poids ; c'est bien sur le long terme de l'histoire collective que prennent sens les gestes culturels incorporés que constituent, pour prendre l'exemple du domaine narratif, le conte, la nouvelle fantastique, le

roman policier, ou le récit de science-fiction. L'appréhension des enjeux anthropologiques premiers de ces pratiques rappelle à bon escient le caractère épistémologiquement restrictif de la notion d'auteur, sans escamoter, au contraire, les enjeux de l'écriture littéraire comme processus de subjectivation.

### **3.4. Une épistémologie pour les enseignants**

La réflexion consacrée au nécessaire « état » des pratiques en matière d'enseignement de la littérature à l'école primaire après la mise en place des programmes de 2002 (Repères, 2008) fait apparaître d'importants besoins de formation, et, en creux, un véritable besoin de clarification épistémologique. C'est en amont de ce problème que se situaient en 2000 les propos convergents de deux chercheurs et universitaires :

« Le problème est qu'à l'université on n'assume pas un discours d'ensemble, on se contente de juxtaposer des approches difficilement compatibles. Ensuite, on exige des professeurs du secondaire de faire ce que l'université ne fait pas [...], autrement dit, de faire mieux que ce que les chercheurs leur ont appris. » (Todorov, 2000, p. 16)  
« Dans la fonction critique de l'université, sans laquelle il n'y a pas d'université, parce qu'alors il n'y aurait pas de recherche, il ne s'agit pas seulement de présenter des savoirs, mais de transformer des savoirs – pas seulement d'enseigner des savoirs, mais aussi et surtout d'enseigner à penser. [...] À la question "quels savoirs enseigner dans les lycées ?", j'ai à répondre qu'il y a à enseigner quelque chose qu'on n'enseigne pas. Ni au lycée, ni même à l'université [...]. » (Meschonnic, 2000, p. 100)

Les deux interventions citées rappellent chacune à leur manière les enjeux d'une problématique qui travaille l'ensemble de l'enseignement littéraire (Petitjean, 1991), mais aussi la représentation même des rapports entre savoir(s) et pensée (Dufaÿs, 2007). Sans qu'il soit question, comme le rappelle B. Daunay en conclusion d'un état des lieux exhaustif (2007), d'imposer une unité dogmatique à la didactique de la littérature, il apparaît nécessaire de chercher à permettre – en des termes assez larges pour ménager le caractère inachevable de la recherche, sans être insignifiants pour autant – l'approche globale du phénomène littéraire dont Y. Reuter posait les enjeux en 1996.

### **3.5. Une épistémologie pour les élèves**

L'inégalité socioculturelle devant la littérature et ses pratiques à l'école a été et est toujours pointée par un faisceau de travaux référencés par B. Daunay (2007). Dans une perspective moins transversale que celle des travaux de longue haleine de B. Charlot et d'É. Bautier, les études abordant la question du rapport à l'écriture littéraire dans l'institution scolaire indiquent que les travaux d'A. Kaïci sur le collège (1992) conservent toute leur actualité (voir Bucheton, 2002 ; Bucheton et Chabanne, 2002 ; Rouxel et Langlade, 2004), en montrant que certains élèves maîtrisant peu les implicites scolaires adoptent une posture riche de potentialités en matière d'écriture littéraire, souvent desservie par l'absence d'une épistémologie appropriée et appropriable au sein de la classe.

On rappelle ici, pour souligner les enjeux, problèmes et degrés d'une posture réflexive allant de l'objectivation locale des opérations d'une écriture à vocation littéraire à une appréhension globale de ses conditions et de ses enjeux, le bilan proposé par R. Delamotte-Legrand et M.-C. Penloup (1994) au terme d'une expérimentation liée à un projet d'écriture littéraire de longue haleine, associé à la tenue d'un journal de bord en classe de cinquième :

« Nous insistons, d'abord, sur le rôle central du langage dans l'émergence et aussi dans l'évolution des représentations. La mise en mots des pratiques, leur thématization dans le discours sont à la base même de la fabrication et de la dynamique des représentations. Les discours non seulement les révèlent, mais en même temps les produisent [...]. Nous indiquons, ensuite, que l'émergence des représentations ne doit pas être cantonnée dans le seul début de la séquence d'apprentissage, comme cela se fait habituellement. Elle doit, en outre, l'accompagner, l'étayer. Nous considérons, enfin, que le moyen langagier du recueil n'est pas indifférent et qu'il y a un intérêt tout particulier à recueillir des discours écrits quand il s'agit d'écriture. Écrire sur le fait qu'on ne sait pas quoi écrire, écrire sur le livre dont on serait l'auteur, écrire sur l'agacement que l'on ressent à devoir modifier un texte, écrire sur le brouillon... sont autant de "propositions d'écriture" que nous formulons et dont l'objectif est tout ensemble d'instaurer une mise à distance d'avec la pratique et d'inaugurer un changement dans les représentations. » (p. 86)

Les journaux des élèves observés par les deux chercheuses témoignent des enjeux d'une interaction avec un écrivain identifié comme très directif, situation qui s'avère favorable à une appropriation en creux des enjeux spécifiques de l'écriture littéraire : les extraits cités attestent la mise en place d'une posture critique fondée sur une conscience du lien à préserver entre des scripteurs singuliers, fussent-ils réunis en collectif, et une production textuelle émanant, par-delà de la référence à des normes stylistiques de l'ordre du goût, de leur propre recherche. Ces enjeux réflexifs, et l'intérêt des dispositifs matériels et discursifs permettant un retour personnel et mutualisable sur des expériences liées à la littérature et aux arts ont été mis en lumière par plusieurs travaux et articles (Séveryn et Bucheton, 1999 ; Lebrun, 1996 ; B. Devanne, des années 1990 à 2006 ; Dufaÿs et Jacques, 2007).

### ***3.6. Enjeux transversaux : rapport à l'écrit, rapport au langage***

Plusieurs chercheurs se sont interrogés sur le caractère récursif du travail sur les écritures « ordinaires » et « littéraires ». La réflexion de M. Dabène sur la notion de « continuum scriptural » (1990) repose sur le constat que toute activité d'écriture est « le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la fabrication scripturale », en sorte qu'il importe d'objectiver le caractère en soi extra-ordinaire du geste scriptural et de ses exigences réflexives. J. Lafont (1999) cite dans une perspective parallèle les travaux d'É. Genouvrier : « écrire, c'est le lieu d'une nouvelle raison – au sens de connaître et de juger – plutôt qu'un simple moyen de transcription ». L'écriture « ordinaire » comporte, avec des degrés qui posent encore la question des frontières du littéraire, une irréductible dimension heuristique : les travaux sur les écrits extrascolaires des

collégiens en montrent, transversalement à leur diversité générique, la dimension poétique disséminée (Penloup, 1999 ; Chanfrault-Duchet, 2002), tandis que l'écriture « constitutivement littéraire » participe à l'évidence de l'exercice d'une rationalité discursive qui ne cesse pas de s'y exercer (Bucheton, 2002).

Il y a autonomie partielle du langage dans l'écriture en tant que telle : c'est ce qu'un travail transversal de « maîtrise de la langue » peut enseigner en continuité avec la pratique de la littérature, le développement des compétences discursives et celui des compétences poétiques étant solidaires à plusieurs niveaux. Si une conception opératoire de l'écriture littéraire revêt toute sa nécessité à l'école primaire, il faut sans doute souligner qu'à ce niveau d'enseignement au moins, prime l'enjeu d'un développement global du rapport à l'écriture comme communication et comme exploration ; c'est dans cette perspective d'une maîtrise de la langue conçue sans amputation de ses enjeux et de ses problèmes que prend sens le travail sur/à partir/vers la littérature identifiée comme telle<sup>3</sup>. C. Doquet-Lacoste (2002) clarifie efficacement à cet égard le statut du travail scriptural des élèves dans des situations rédactionnelles diverses : « les genèses des textes d'élèves réservent au lecteur des surprises similaires à celles que les manuscrits recèlent pour les généticiens du texte littéraire : elles témoignent, contre l'idée tenace de la "subordination de la langue, en tant que système, à la pensée qui en devient l'encodant" du rôle joué par le langage dans la production de textes, y compris [...] dans les rédactions les plus traditionnelles » (p. 186) ; c'est en continuité avec le constat mis en exergue par C. Simon que l'on retrouve dans l'étude génétique de textes d'élèves l'écriture comme « syncrétisme d'une intention de dire et du langage pour dire ».

#### 4. Propositions

Les points suivants présentent un matériau réflexif extérieur à la didactique, dont la mise en perspective permet de proposer, selon les critères identifiés en introduction, une définition de type épistémologique de l'écriture littéraire. Il s'agit de considérer que, si cette dernière n'est pas directement enseignable comme pratique, son approche sur le plan des savoirs prend tout son sens (Daunay, 2007, p. 164, en référence à Schneuwly, 2005), et pour le développement de pratiques personnelles, et pour une initiation aux problématiques des sciences humaines concernant la notion de sujet. Il s'agit bien ainsi de contribuer à une approche épistémologique globale de la littérature à l'école : on entend par là l'ambition d'une pensée de la nature et des enjeux de « la plus complexe des pratiques signifiantes<sup>4</sup> », avec ses retombées en matière

---

3 C'est l'une des perspectives, en cohérence avec les travaux de B. Devanne, de la recherche INRP récemment initiée sur l'écriture (F. Quet, 2008), en lien avec laquelle six textes de chercheurs ont été publiés en ligne sur le thème : « Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens ? » (Disponible sur Internet : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr), lien « Actualités » de la page de l'équipe « Français : Langue & Littérature »).

4 Ces mots de R. Barthes sont cités par A. Rouxel (1996, p. 13).

d'appropriation de pratiques de lecture et d'écriture, aussi bien qu'en matière de formation intellectuelle (cf. plus haut Reuter, 1996a).

Ce ne sont pas ici les penseurs et philosophes dont les apports ont rythmé la recherche et plus largement la vie intellectuelle du siècle précédent qu'on convoquera : en particulier, et sans ordre de préséance, Bakhtine, Barthes, Blanchot, Derrida, Foucault. Dans la perspective ni spéculative, ni théorétique (« qui se donne la théorie pour visée ») dont on a posé les enjeux en introduction, on propose ici de relire les propositions beaucoup plus resserrées de penseurs dont la réflexivité procède d'une pratique première de l'écriture littéraire (J. Gracq), ou en lien étroit avec elle : la traduction littéraire (H. Meschonnic), la psychanalyse du travail créateur (D. Anzieu). Si on ne saurait réfuter en droit l'objection d'une sélection arbitraire parmi un assez grand nombre de discours possibles, le choix opéré ici ne se place pas sous les auspices de l'arbitraire.

#### *4.1. Trois approches convergentes*

Les trois pensées de l'intersubjectivité littéraire convoquées ici souscrivent, en tant qu'elles relèvent de l'écrit, au modèle d'une écriture à vocation prioritairement discursive (et non poétique), fondant son efficacité sur un usage restreint du lexique abstrait ou spécialisé, leurs auteurs ayant pour caractéristique commune de s'inscrire dans un rapport critique, au sens positif, à la théorie. Tous trois « autorisés », ils tendent, à partir de leurs pratiques de référence respectives, à une définition discriminante de l'écriture littéraire envisagée comme activité, évitant de rabattre l'une sur l'autre fiction et littérarité (ou poéticité), inscription sociale dans le champ littéraire et littérarité effective. Quant à l'hétérogénéité manifeste de ces trois pensées, elle déborde celle de leur inscription sociale et disciplinaire, et caractérise des trajectoires intellectuelles : la singularité d'H. Meschonnic, de J. Gracq et de D. Anzieu dans le paysage intellectuel français de la seconde partie du 20<sup>e</sup> siècle rend la convergence de leurs vues relativement productive. Cette configuration rappelle à bon escient qu'il ne s'agit pas, en reposant la question de l'écriture littéraire, d'inventer des réponses radicalement nouvelles.

On peut d'emblée annoncer les traits définitionnels qui émergent des trois discours mis ici en parallèle, et trouvent à s'inscrire dans le champ épistémique modelé par les penseurs cités plus haut (de même que par les propositions-force de C. Simon et de J. Bellemin-Noël rappelées plus haut). Circonscrivant l'objet « écriture littéraire », les trois auteurs renvoient, chacun à leur manière, à un mode heuristique de l'activité scripturale, où l'indétermination partielle de la forme à venir engage une indétermination partielle du sens, et réciproquement. Le contraste signifiant ici oppose la notion de projet à celle d'intention : l'ouverture de l'écrivain (légitime ou non) aux suggestions de la langue est limitée ; mais les limites de cette ouverture ne peuvent être définies *a priori*. On retrouve ici la différence de nature anthropologique entre posture poétique et posture communicationnelle (celle du discours, celle du message, celle de la visée), dont le défaut invalide les approches assimilant tour à tour poésie,

autonomie ludique, habileté formelle, ou hétéronomie séductrice exemplifiée par le slogan publicitaire.

**4.1.1. H. Meschonnic : « un sujet transforme le langage, le langage transforme un sujet »**

« Un poème est un acte de langage qui n'a lieu qu'une fois et qui recommence sans cesse. Parce qu'il fait du sujet. N'arrête pas de faire du sujet. De vous. Quand il est une activité, pas un produit. » (Meschonnic, 2002, p. 35)

Au fil d'une importante production critique et théorique<sup>5</sup>, la pensée d'H. Meschonnic repose sur une proposition définitionnelle centrale : il y a poème lorsque, en même temps, un sujet transforme le langage, et se laisse transformer par lui. Il s'agit d'une définition de l'activité poétique plutôt que de la poésie, centrée sur la notion de transformation, associant en miroir une représentation de l'écriture et une représentation de la lecture. Régulièrement évoquée dans le champ de la réflexion didactique par S. Martin, la recherche d'H. Meschonnic s'inscrit dans le courant intellectuel et artistique pour lequel l'objet à penser n'est pas la littérature mais la poésie (voir aussi Sublet, 1996). Ce positionnement intéresse la didactique de la littérature à plusieurs titres. D'une part, il renvoie à une acception à la fois large et signifiante du mot « poésie » largement ancrée dans l'histoire littéraire, et dans un étymon qui renvoie à la notion de création. D'autre part, il renvoie aussi à la refondation de la littérature comme pratique signifiante engageant l'intégrité de sujets entreprise par le surréalisme : la poésie comme pratique de subjectivation est donnée comme la pierre de touche d'une littérature sommée de se soumettre à l'injonction d'engager la totalité d'un sujet ; en d'autres termes, la part de ce qui se produit comme faire-valoir social et comme divertissement est discriminée subjectivement d'avec une autre partie de la production appelée poésie.

La proposition d'H. Meschonnic a pour intérêt de considérer l'écriture comme l'action réciproque d'un sujet sur le langage et du langage sur le sujet ; elle s'affranchit par là de la conception faible du sujet humain comme volonté individuelle constituée *a priori* : si à une extrémité du phénomène poétique se trouve un être biologiquement individualisé, à l'autre intervient une entité millénaire, qui lui offre sa matière et son mouvement. On se trouve ici très loin d'une opposition claire entre raison et affect, lu et lectant, et de l'imposition de pratiques et de corpus socialement et épistémologiquement arbitraires qu'elle a autorisée (Daunay, 1999, sur Picard, 1986) :

« Je suis donc obligé de dire que le poème *fait* quelque chose. Il fait quelque chose au langage, et à la poésie. Il fait quelque chose au sujet. Au sujet qui le compose, au sujet qui le lit.

Mais ce qu'il fait, le poème ne peut pas le *penser*, au sens du sujet philosophique. Et pourtant le sujet du poème le *sait* et le met en œuvre. C'est toute la différence entre un *dire* au sens fort, et *parler de*. Ce qui équivaut à *montrer*

---

5 On cite ici le récent *Célébration de la poésie* (2002), ouvrage de synthèse dont le titre ironique annonce la vocation critique.

et à faire avec ses moyens ce que le langage ne peut pas *dire* au sens transitif courant des unités discontinues du signe. Le poème en tant qu'il est poème (il peut aussi en même temps être autre chose) [...] ne *parle pas de*. [...]. En ce sens, ce qu'il fait n'a rien à voir avec la *vérité*, ni au sens logique, ni au sens éthique, ni au sens psychologique. C'est d'une autre nature. L'invention d'un rapport à soi, aux autres, et au monde. » (p. 36-37)

En amont de la formulation des conséquences épistémologiques multiples dont ces lignes donnent un aperçu, la proposition centrale énoncée plus haut – transformation réciproque d'un sujet et du langage – est formulable et transmissible en interaction avec l'expérience des élèves. L'introduction de l'ouvrage de C. Fabre est ici porteuse d'un exemple mémorable :

« Un petit garçon de trois ans, Sylvain, entendant pour la première fois le nom du département d'Ile et Vilaine, éclate de rire très fort et se met à chantonner, de l'air de celui qui a trouvé une bonne blague : "Ah ! Ah ! Il est vilaine ! Elle est vilain ! Il est vilaine ! Elle est vilain !..." » (25)

C. Fabre commente : « Comment apprécier et analyser ce qui se joue ici du rapport de cet enfant au système du français, au plaisir des mots, et aussi, à travers l'exhibition jubilatoire qui accompagne le dire, de sa relation aux autres, de sa capacité à communiquer ? » La proposition phare d'H. Meschonnic permet de décrire les enjeux de l'expérience narrée ici, dans des termes qui peuvent être ceux du langage courant. Elle permet de faire plus, et semble aussi apte à donner un cadre de représentations adéquat à ce qui constitue la conclusion du même ouvrage : « Reste à imaginer un cadre conceptuel qui fasse leur part à l'incomplétude et à l'incertitude, et qui admette que les ratures les plus modestes peuvent signifier des investigations langagières imprévisibles, telles que les écoliers découvrent, à leur façon, que le langage est inépuisable. » (p. 216). On peut faire une analyse comparable des « textes libres » d'élèves dont P. Clanché se demande ce qu'ils revêtent pour lui de singulièrement émouvant, dans la sobriété même de leurs moyens (1998, p. 32) ; ou du récit réputé étrangement maladroit cité par B. Gromer à l'appui de sa réflexion sur la nécessité de transformer le regard enseignant sur l'écriture littéraire aux plus petits niveaux de l'école primaire (1996, p. 154-155). Peu réfutable tout en étant hautement signifiante, maniable tout en étant complexe, la perspective « Meschonnic » ouvre un champ à un enseignement ambitieux d'installer en droit un rapport heuristique au langage dans un espace d'expérience langagière ouvert.

#### **4.1.2. D. Anzieu : « le corps de l'œuvre – et non le seul texte – est l'œuvre elle-même »**

Le questionnement de D. Anzieu dans *Le corps de l'œuvre* (1981) peut être rapporté à la question posée par Freud dans « L'écrivain créateur et la rêverie » (1908) :

« Nous profanes avons toujours été intensément curieux de savoir – comme le cardinal qui posa une question semblable à l'Arioste – de quelles sources cet être étrange, l'écrivain créateur, tire son matériel, et comment il réussit avec celui-ci

à faire une telle impression sur nous, et à éveiller en nous des émotions dont nous ne nous pensions peut-être même pas capables. »

D. Anzieu fonde une poïétique, étude de la production de l'œuvre par le créateur, d'orientation psychanalytique. L'inconscient qu'il étudie « est une réalité vivante et individuelle », « toute autre perspective » exposant « à l'irrespect de la vie dans son dynamisme propre, à l'irrespect de la personne dans son individualité biopsychique » (p. 11-12). Cette poïétique envisage l'écriture littéraire comme rapport d'un sujet, *via* le langage, à l'altérité en lui-même, caractéristique dont elle fait la pierre de touche d'une conception à la fois discriminante et ouverte d'un corpus littéraire incluant les « œuvres de pensée » : « C'est l'inconscient de l'auteur, réalité vivante et individuelle, qui donne à un texte sa vie et sa singularité. C'est l'inconscient du lecteur non pas qui retrouve cette vie et cette singularité, mais plutôt qui lui apporte une nouvelle vie, une autre originalité » (p. 12).

La réflexion proposée dans *Le corps de l'œuvre* englobe la question du texte considéré dans son autonomie même, et décrit à ce titre les critères de la réussite littéraire avec efficacité – le degré de productivité symbolique de l'œuvre étant décrit comme lié à l'investissement inconscient dont elle est le produit :

« Un texte réussi est si “parlant” qu'il procure à l'auteur l'illusion qu'il se suffit à lui-même et qu'il pourrait se passer de public pour survivre. Symétriquement il procure au lecteur l'illusion que ce texte existe par lui-même, sans auteur préalable, et que c'est lui le lecteur qui crée ce texte au fur et à mesure qu'il le lit. [...] je propose d'appeler cette illusion, qui aboutit à confondre la poïétique et la poétique, l'inconscient et l'écrit, l'illusion de légèreté. » (p. 12)

« Une œuvre ne travaille pas le lecteur – au sens du travail psychique – si elle lui donne seulement le plaisir du moment, s'il en parle comme d'une bonne fortune, plaisante mais sans lendemain. Le lecteur qui commence d'être travaillé par l'œuvre entame avec elle une sorte de liaison. Pendant les interruptions même de sa lecture, tout en se préparant à la reprendre, il s'abandonne à la rêverie, sa fantaisie éveillée est stimulée, il en insère des fragments entre les passages du livre, et sa lecture est un mixte, un hybride, une greffe de sa propre activité de fantasmatisation sur les produits de l'activité de fantasmatisation de l'auteur. » (p. 45-46)

On est ici aussi très loin de la dévalorisation du « lu » présente chez M. Picard (1986), dans l'exacte mesure où, comme chez H. Meschonnic, la récusation du dualisme corps-esprit revêt un caractère central :

« Créer n'est pas que se mettre au travail. C'est se laisser travailler dans sa pensée consciente, préconsciente, inconsciente, et aussi dans son corps, ou du moins dans son Moi corporel, ainsi qu'à leur jonction, à leur dissociation, à leur réunification toujours problématiques. » (p. 44)

« (L')originalité [de l'œuvre d'art et de pensée] et son pouvoir sur nous tiennent à ce qu'elle figure ce travail dans sa forme et dans son style. Le corps de l'œuvre – et non le seul texte – est l'œuvre elle-même. » (Quatrième de couverture)

**4.1.3. J. Gracq : « L'exubérante et anarchique liberté d'invention et de solution manifestée par le monde végétal et le monde animal »**

J. Gracq est un écrivain emblématique de l'écriture dite « à processus », qui fait état d'un très haut degré d'indétermination de son projet lorsqu'il s'engage dans l'écriture de fiction. Il a élaboré au fil de son œuvre discursive une pensée de l'écriture littéraire, qui privilégie la recherche d'une fidélité à l'expérience par rapport à l'adoption des catégories de pensée disponibles dans le sens commun et dans la théorie littéraire. On trouve donc dans cette réflexion un non-recevoir très ferme à plusieurs figures imposées du discours critique, concernant par exemple l'injonction sartrienne à la rationalisation par l'écrivain du mode de sa production :

« Quand tout aura été dit sur le roman, ses droits et ses devoirs, il restera que lire un roman, c'est croire d'une certaine manière à ce qu'il raconte, et cette créance le romancier ne l'obtient que s'il prêche d'exemple : rien ne peut remplacer cet élan – qui suppose une certaine ingénuité d'âme, je le veux bien, et même un certain refus de la lucidité – avec lequel un romancier s'ébroue dans l'espèce de Terre promise qu'il se croit vocation de conquérir. Après tout, cet élan, un peu insensé si on y réfléchit bien (mais si on y réfléchit bien aussi, c'est insensé de devenir amoureux), cela s'appelle l'élan créateur. » (1974, p. 79)

On a vu plusieurs fois émerger dans les pages précédentes une réflexion sur l'évidente ouverture affective nécessaire à l'écriture littéraire, également abondamment soulignée par H. Meschonnic et D. Anzieu. Sceptique quant aux terminologies spécialisées, c'est au même travail seulement partiellement conscient décrit par Anzieu que Gracq fait régulièrement référence :

« Presque dès que j'ai commencé à écrire, j'ai été sensible à cette particularité qu'a le roman, parmi tous les genres qu'on pratique encore, d'être un insatiable consommateur d'énergie. [...] Dans le roman, structure lâche, aux rouages très approximativement ajustés, le frottement destructeur, la déperdition d'énergie guettent à chaque page. Comment ne pas se demander quelle est la force qui mène jusqu'à son accomplissement une besogne aussi harassante ? » (1980, p. 137)

On trouve également, tout au long des entretiens de J. Gracq sur l'écriture, un refus d'adopter les catégories psychologiques courantes pour décrire la posture de l'écrivain au travail ; celle-ci apparaît en creux justiciable d'une description d'orientation psychanalytique à laquelle R. Barthes a dédié *Le plaisir du texte*, et ses termes intéressent une didactique souvent confrontée à un discours monolithique sur le « plaisir » littéraire :

« – Avez-vous du plaisir à écrire ?  
– Il est bien difficile de dire si c'est agréable ou désagréable. Je ne sais vraiment pas trop. C'est absorbant, alors quand on s'y est mis, la question ne se pose plus guère. Ce qui est agréable, c'est de recopier, de mettre au net, quand le livre est fini. » (2002, p. 12)

Le fragment suivant procède d'une critique suivie de la description des textes littéraires par la métaphore architecturale ; promoteur d'une approche poïétique

de la littérature, considérant réception et production en termes d'activité, le propos de J. Gracq entre en résonance directe avec les travaux portant sur la question de l'évaluation et de la réécriture à l'école évoqués plus haut :

« Rien ne compte peut-être chez un romancier que de savoir serrer à chaque instant le courant de vie qui le porte, le vif du courant, lequel, dès que le lit sinue, vient comme chacun sait heurter alternativement l'une, puis l'autre rive, toujours déporté, toujours décentré et sans se soucier jamais de tenir décorativement le juste milieu. Bien souvent la critique, peu préoccupée de la traction impérieuse vers l'avant qui meut la main à plume, peu soucieuse du courant de la lecture, tient sous son regard le livre comme un champ déployé, et y cherche des symétries, des harmonies d'arpenteur, alors que tous les secrets opératoires y relèvent exclusivement de la mécanique des fluides. » (1980, p. 42)

Il ne saurait être considéré indifférent que J. Gracq soit issu d'un mouvement évoqué plus haut pour son travail de redéfinition de l'entreprise poétique, solidaire d'une revendication de refonder la pensée occidentale après les découvertes freudiennes et entre deux guerres mondiales. Saisir l'importance historique du surréalisme comme mouvement réunissant pensée et poésie en vue du dépassement des dualismes philosophiques hérités d'une tradition classique – corps et pensée, raison et émotion –, avec pour champ d'exploration décloisonné arts du verbe et arts plastiques, est aussi se donner les moyens de saisir le positionnement assumé en particulier par les grands créateurs d'albums de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. On trouve chez J. Gracq une épistémologie de l'art fécondée par ce courant et passée au crible de sa propre expérience de l'Histoire, caractérisée par l'injonction aigüe d'appréhender la spécificité de la production artistique comme pensée engagée dans une forme. « On n'imaginait pas la ressemblance comme ça », déclare sobrement Gracq pour rendre compte du rapport entre projet et réalisation romanesques, et de l'ouverture à l'autonomie partielle du langage définitoire de l'écriture littéraire :

« Si l'étude des manuscrits fait mieux comprendre, ce que j'espère, et ce qui me semble même en chemin, que l'art est un monde où l'exception bouscule sans cesse la règle, qu'il n'y a pas chez lui de procédés et de fantaisies dans l'écriture, même les plus invraisemblables, qui ne puissent se révéler payants, et même au centuple, qu'il n'est guère cartésien, reste peu ami de l'ordre et de l'enchaînement des raisons, qu'il est plus proche dans sa démarche que du *more geometrico* de l'exubérante et anarchique liberté d'invention et de solution manifestée par le monde végétal et le monde animal, je lui en resterai sans réserve reconnaissant. » (2000, p. 313-14)

## **4.2. Mise en perspective : enjeux de l'écriture littéraire dans le contexte scolaire**

### **4.2.1. « J'écris, ça écrit »**

Si toute consigne fondée sur l'imitation de textes ou de genres socialisés occasionne une production qui relève bien, à commencer par sa motivation, de la fiction, l'initiation à l'écriture littéraire nécessite donc un important travail

sur la question de la posture de l'écrivain. L'intellect, conscience et détermination, n'a pas à être évincé de l'écriture littéraire, au contraire ; mais il a à concevoir l'enjeu de sa suspension partielle et provisoire au profit d'une interaction dynamique avec la langue. Il importe sans doute que, dans la multiplicité des situations scolaires visant une telle écriture, soit ainsi entendu et suscité ce qui la spécifie : la mise en crise d'une volonté préalable abstraite et unitaire. « Ça » pense, « ça » tisse, « ça » raconte avec les suggestions de la langue lorsqu'il y a, au sens discriminant, littérature, et non habileté, imitation, exercice.

La nécessité de problématiser l'usage courant de la notion d'intention et de travail déborde donc la distinction entre écriture « à programme » et écriture « à processus » dont Y. Reuter notait en 1996 le continuum chez tout écrivain : pas de « processus » sans matière et sans projet sous-jacents, pas de « programme » sans rapport ouvert aux suggestions de l'écriture. Les « Réflexions sur l'enseignement de la poésie » proposées par Yves Bonnefoy sont à cet égard d'une grande clarté :

« Des intentions dans les poèmes, il y en a, il faudrait être aveugle pour ne pas les constater dans des œuvres qui comptent parmi les plus spécifiquement poétiques, et il faudrait aussi être singulièrement insensible à la poésie pour ne pas percevoir qu'aussi perceptibles soient-elles à la surface de l'écriture, ce qui pourrait inciter à les estimer négligeables, elles n'en jouent pas moins à un niveau profond, bien au-dessous du projet que l'écrivain pouvait croire le sien. [...] Sans cette intention "de surface", il n'y aurait pas eu le poème. Sans la qualité morale et métaphysique de cette intention, [...] il n'y aurait pas eu l'autre qualité, celle – peut-on dire esthétique ? – de cette poésie comme telle. »  
« Ce que je crois d'ailleurs, c'est qu'il n'y a de poésie que parce que le poète a voulu remettre en question le niveau ordinaire de la parole, y transgresser le système des représentations appauvries dont est faite cette parole. Si bien qu'il y a là, de toutes façons, dans les œuvres vraiment sérieuses, résolution radicales, une grande, fondamentale, "intention" qui, chez chaque auteur, va se spécifier, prendre forme particulière, trouvant alors pour se manifester des chemins métaphoriques qui, à chaque fois, sont évidemment au cœur de son œuvre. Reste simplement à décrypter dans ces textes l'intention à son plus profond, c'est-à-dire en relation à l'inconscient du poète – et de la langue – par-dessous les travestissements que les diverses sortes de censure font certes peser sur elle. [...] Et existent aussi des œuvres où une apparente intention, même proclamée, ne cache que vacuité de conscience, jeu sur des stéréotypes verbaux. Mais on est sorti dans ce dernier cas du champ de la poésie. » (2000, p. 18-19)

« Le seul devoir du poète », écrit H. Meschonnic, « c'est l'écoute de tout ce qu'on ne sait pas qu'on entend, de tout ce qu'on ne sait pas qu'on dit et de tout ce qu'on ne sait pas dire » ; « il corrige ses poèmes pour que le texte parle mieux de ce qu'il veut dire », écrit un élève de classe de cycle unique CE2-CM2 commentant les retours de F. Ponge sur l'un de ses textes (ÉVA, 1996, p. 126). À l'heure de l'« histoire des arts », il convient sans doute de s'interroger sur l'intérêt que présenterait dans le long terme de la formation scolaire une réflexion formalisée sur le statut et les enjeux civilisationnels d'un art situé au carrefour de la raison discursive et du continent, longtemps peu défriché, nommé par la

tradition intellectuelle dominante « irrationnel » – remplissant potentiellement à ce titre une fonction sans équivalent d'irrigation de la vie intellectuelle et de transformation de l'affectivité collective.

**4.2.2. Une orientation à développer :  
lire et écrire la littérature comme aventure**

En conclusion de sa réflexion sur l'impact des programmes 2002 de littérature, B. Louichon écrivait : « Si le texte est d'abord un discours d'autrui, un discours autre, alors enseignons en accentuant cette tension et pensons la littérature à l'école comme l'espace de l'irréductible altérité. Où l'école apprend à être l'autre et à regarder l'autre être, dans la fusion et la distance, sous le regard de l'autre qui me regarde être l'autre, et par le biais d'une langue autre... Tout cela bien entendu, entre autres... » (2008, p. 98 ; cf. aussi Zoughebi, 2002). La réflexion menée ici n'a d'autre vocation que d'objectiver la légitimité d'une telle proposition. L'homologie parfois relevée entre l'activité d'écrire, de lire, à l'écoute des suggestions du langage, et les grands thèmes que travaille la littérature autour des figures de la rencontre et du devenir témoigne d'une réalité objective de l'écriture littéraire. Dire que la littérature raconte sa propre aventure n'est pas en imposer une représentation solipsiste ; c'est dire qu'elle thématise, et problématise, tendanciellement, moyennant redondances et lacunes, ce qu'elle fait aux sujets. C'est sans doute aussi en tant que production consciente de ses enjeux propres que la littérature de jeunesse raconte, dans bon nombre de cas, l'initiation, l'apprentissage, de même qu'elle prête langue à tout ce qui, dans l'ordre de l'humain et du non humain, n'en a pas. C'est à ces titres que l'enseignement littéraire constitue une propédeutique incomparable aux sciences humaines, et qu'il appelle une visée : « penser à partir de la littérature ».

Sensibiliser les élèves d'école primaire à l'importance de ces thématiques, fréquenter, autant que possible, le témoignage réflexif des écrivains qu'ils lisent (dans certains témoignages des *Cahiers de la Charte*, dans les témoignages et entretiens, sur les sites des auteurs, et dans les monographies qui leur sont consacrées) ; habiliter l'importance de premiers jets éventuellement multiples (cf. sur un plan plus vaste, Bucheton et Chabanne, 2002) ; permettre aux élèves d'appréhender les enjeux anthropologiques des grands genres littéraires en vue de privilégier l'exploration de l'un d'entre eux – à l'instar de nombre d'écrivains à l'échelle de tout ou partie de leur production ; continuer, en lecture, avec des enjeux toujours renouvelés, l'expérience de la variation et de la variété (Allemand et Quet, 1999, dans l'esprit synthétisé par Devanne, 2006), celle de l'oralisation comme entrée dans le sens, et, certainement, celle du débat critique entre pairs : telles sont au regard de la réflexion développée ici quelques directions particulièrement signifiantes de la didactique de l'écriture littéraire.

## Bibliographie

- ALLEMAND J., QUET F. (1999). « De la variation à la variété ». *Le français aujourd'hui*, n° 127, p. 52-59.
- ANZIEU D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- BARRÉ-DE MINIAC C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- BELLEMIN-NOËL J. (2000). « Lire sans l'écrivain. Entretien avec V. Houdart-Mérot et J. Verrier ». *Le français aujourd'hui*, n° 130, p. 9-11.
- BONIFACE C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
- BONNEFOY Y. (2000). « Réflexions sur l'enseignement de la poésie. Entretien avec D. Lançon ». *Le français aujourd'hui*, n° 130, p. 18-23.
- BREYER V. (2002). « Auteur et écriture en milieu scolaire. Limites de l'invention ». *Modernités*, n° 18, p. 173-186.
- BUCHETON D. (2000). « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? ». In Collès L. (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, p. 569-575.
- BUCHETON D. (2002). *Écrire pour penser, apprendre et se construire de l'école au collège*. CRDP de Versailles. Paris : Delagrave.
- BUCHETON D., CHABANNE J.-C. (dir.) (2002). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.
- Cahiers de la Charte* (2000). N° 1, « Quel déclic ? Pourquoi écrire et illustrer pour la jeunesse ? » ; n° 2, « L'enfant, notre lecteur » ; n° 3-4 : « Auteurs et illustrateurs dans la cité : rencontres, ateliers, résidences ».
- CLANCHÉ P. (1988). *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Le Centurion.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2002). « Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet ». *Repères*, n° 23, p. 55-74.
- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- COULET C., LEBRUN M. (2004). « La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire ». *Skholê*, n° hors série (1), p. 177-187.
- CRINON. J. (2006a). « L'écriture littéraire et les genres ». *Le français aujourd'hui*, n° 153, p. 17-23.
- CRINON. J. (2006b). « Lire et écrire la fiction : quelques malentendus ». *Repères*, n° 33, p. 61-79.
- DABÈNE M. (1990). « Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale ». *Lidil*, n° 3, p. 9-26.
- DAUNAY B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification ». *Recherches*, n° 30, p. 29-59.

- DAUNAY B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 139-189.
- DAUNAY B., DELCAMBRE I. et al. (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*. Université Charles de Gaulle-Lille 3. Villeneuve-d'Ascq : CEGES.
- DAVID J. (1994). « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique ». *Repères*, n° 10, p. 3-12.
- DELAMOTTE-LEGRAND R., PENLOUP M.-C. (1994). « Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence des représentations ». *Repères*, n° 10, p. 83-92.
- DEVANNE B. (1992). *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, t. 1 (Cycles 1 et 2). Paris : A. Colin.
- DEVANNE B. (1993). *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, t. 2 (Cycle 3). Paris : A. Colin.
- DEVANNE B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux*. Paris : Bordas.
- DOQUET-LACOSTE C. (2002). « Et pourtant, ils écrivent ! Étude génétique de productions scripturales d'enfants de CM2 ». *Modernités*, n° 18, p. 173-186.
- DRUART A. (1989). « Arts plastiques, écriture et créativité à l'école primaire ». *Pratiques*, n° 89, p. 89-124.
- DUBOIS-MARCOIN (2006). « Production de récit littéraire en formation d'enseignants ». *Le français aujourd'hui*, n° 153, p. 83-92.
- DUFAYS J.-L. (2007) (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- DUFAYS J.-L., JACQUES F. (2007). « Écrire, un moyen d'accès à la littérature dans l'enseignement qualifiant ? Enquête auprès de trois enseignantes et de leur élèves ». In Lebrun M., Rouxel A., Vargas C. (éd.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistance, perspectives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 193-222.
- ELAOUF M.-L. (2006). « Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction ». *Repères*, n° 33, p. 81-97.
- GROUPE ÉVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette.
- FABRE C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel.
- GARCIA-DEBANC C. (1989). « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français ». *Pratiques*, n° 61, p. 29-56.
- GARCIA-DEBANC C. (1999). « Que reste-t-il de nos critères ? ». In *Mélanges offerts à Maurice Mas. Formation d'enseignants et Didactique de l'écrit*. Grenoble : IUFM.
- GRACQ J. (1974). *Lettrines*. Paris : Corti.
- GRACQ J. (1980). *En lisant en écrivant*. Paris : Corti.
- GRACQ J. (2002). *Entretiens*. Paris : Corti.

- GROMER B. (1996). « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire ». *Repères*, n° 13, p.147-164.
- GROSSMANN F. (2001). « Pratiques narratives : quelle place pour l'extrascolaire ? ». *Repères*, n° 23, p. 131-150.
- HALTÉ J.-F. (1987). « Écriture, littérature, formation ». *Les cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 81-103.
- KAICI A. (1992). « L'histoire d'un enfant perdu ». *Cahiers Binet-Simon*, n° 632, p. 9-19.
- INISAN J.-F., NONNON É. (2005). *Écriture et invention*. Lille : CRDP Nord-Pas de Calais.
- LAFONT J. (1999). « Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain : un enjeu pour les ateliers d'écriture ». *Le français aujourd'hui*, n° 127, p. 26-32.
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Le français aujourd'hui* (1999) n° 127 : « Écritures créatives ».
- Le français aujourd'hui* (2000) n° 130 : « La vie de l'auteur ».
- Le français aujourd'hui* (2004) n° 145 : « Le littéraire et le social. Visées critiques et place de l'affect ».
- Le français aujourd'hui* (2006) n° 153 : « Enseigner l'écriture littéraire ».
- Le français aujourd'hui* (2007) n° 157 : « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? ».
- Le français aujourd'hui* (2008) n° 160 : « La critique pour quoi faire ? ».
- LEBRUN M. (1996). « Littérature de jeunesse et journal dialogué : les deux font la paire ». In Beaudé P.-M., Petitjean A., Privat J.-M. (éd.), *La scolarisation de la littérature jeunesse*. Metz : université de Metz, p. 347-358.
- LOUICHON B. (2008). « Les œuvres de référence au cycle 3 : histoire de la liste ». *Repères*, n° 37.
- LUMBROSO O. (2007). « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève "auteur-dessinateur" ». *Revue française de pédagogie*, n° 159.
- MAINGAIN S., DUFAYS J.-L. (1999). « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture, ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte ». *Le français aujourd'hui*, n° 125, p. 44-51.
- MESCHONNIC H. (2000). « Plan d'urgence pour enseigner la théorie du langage ». *Le Français aujourd'hui*, n° 130, p. 100-107.
- MESCHONNIC H. (2001). *Célébration de la poésie*. Paris : Verdier.
- ONL (2007). *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Paris : ONL.
- PENLOUP M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.

- PENLOUP M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris : Didier ENS.
- PETITJEAN A. (1991). « Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres Modernes ». *Pratiques*, n° 71, p. 88-112.
- PETITJEAN A. (2005). « Écriture d'invention et nouveaux programmes du lycée ». In Inisan J.-F., Nonnon É., *Écriture et invention*. Lille : CRDP Nord - Pas de Calais, p. 19-31.
- PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éd. de Minuit.
- POSLANIEC C. (2002). *Vous avez dit littérature ?* Paris : Hachette.
- POTTIER J.-M. (dir.) (2006). *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Pratiques* (1989) n° 61 : « Ateliers d'écriture ».
- Pratiques* (1978) n° 21 : « Enfant ? École ? Poésie ? ».
- Pratiques* (1980) n° 27 : « L'écrivain aujourd'hui ».
- Pratiques* (1990) n° 67 : « Pratique des textes littéraires ».
- Pratiques* (1996) n° 89 : « Écriture et créativité ».
- Pratiques* (2002) n° 113-114 : « Images du scripteur et rapports à l'écriture ».
- Pratiques* (2005) n° 127-128 : « L'écriture d'invention ».
- QUET F. (2008). « Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990 ». *Recherches et travaux*, n° 73, p. 105-121.
- Repères* (1994) n° 10 : « Écrire, réécrire ».
- Repères* (1996) n° 13 : « Lecture et écriture littéraires à l'école ».
- Repères* (2006) n° 33 : « La fiction et son écriture ».
- Repères* (2006) n° 34 : « L'écriture de soi et l'école ».
- Repères* (2008) n° 37 : « Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collègue ».
- REUTER Y. (1996a). « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire ». *Repères*, n° 13, p. 7-26.
- REUTER Y. (1996b). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- REUTER Y. (1996c). « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture ». *Pratiques*, n° 89, p. 25-44.
- ROUXEL A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL A., LANGLADE G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL A. (2006). « Traces, traces littéraires, statut littéraire de la trace ». In Pottier J.-M. (dir.) *Seules les traces font rêver. Enseignement de littérature et génétique textuelle*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

- SCHNEUWLY B. (2005). « De l'utilité de la « transposition didactique » ». In Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-59.
- SÈVE P. (2005). « Évaluer les écrits littéraires des élèves ». *Repères*, n° 31, p. 29-53
- SEVERYN B., BUCHETON D. (1999). « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! ». *Le Français aujourd'hui*, n° 127, p. 73-81.
- SIMON C. (1986). *Discours de Stockholm*. Paris : Éd. de Minuit.
- SUBLET F. (1996). « "Au vif des mots, au cœur des choses" : recherches INRP en poésie dans les années 1970 ». *Repères*, n° 13, p. 103-130.
- TAUVERON C. (1996). « Des "pratiques d'évaluation" aux "pratiques de révision" : quelle place pour l'écriture littéraire ? ». *Repères*, n° 13, p. 191-210.
- TAUVERON C. (2002). « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique ». *Repères*, n° 26-27, p. 203-215.
- TAUVERON C., SÈVE P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2, cycle 2 et cycle 3*. Paris : Hatier.
- TAUVERON C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet-scripteur ». *Le Français aujourd'hui*, n° 157, p. 75-82.
- TODOROV T. (2000). « Lire avec l'écrivain. Entretien avec V. Houdart-Mérot et J. Verrier ». *Le Français aujourd'hui*, n° 130, p. 12-16.
- WELLS N. (2002). « Les enjeux de l'écriture créative dans la formation et dans la classe ». In Zoughebi (dir.), *La littérature dès l'alphabet*. Paris : Gallimard.
- ZOUGHEBI H. (dir.) (2002). *La littérature dès l'alphabet*. Paris : Gallimard.