

L'écriture comme pratique textuelle - littéraire

"Est écrivain celui pour qui le langage fait problème, qui en éprouve la profondeur, non l'instrumentalité ou la beauté" : R. Barthes définissait ainsi, en 1966, le territoire de l'écriture littéraire (1). A l'entendre, l'écriture est une rencontre avec le langage, un travail sur ce qu'il recèle. L'écriture est une posture à l'égard du langage, lequel n'est pas requis pour servir à quelque chose. L'écriture n'est le lieu ni de l'utile ni du beau. Ce qui ne veut pas dire que tel texte ne puisse servir à rien ou ne puisse être considéré comme beau, mais c'est à la source du texte que R. Barthes se place : le travail d'écriture ne se mêle ni ne voisine avec le souci d'une utilité à satisfaire ou d'une beauté à produire. Ce qui signifie au moins cela : le texte n'est pas, dans sa fabrication, tourné vers la satisfaction ou vers l'intérêt d'autrui. Dans cette perspective, l'écriture n'est pas une pratique communicationnelle. Elle est pourtant une pratique sociale puisqu'elle est recherche d'un langage, qui s'opère dans le champ de la langue, bien commun que l'écrivain tâche de s'approprier et qu'il tâche de faire sien (2).

Ecrivant ces lignes, R. Barthes n'avait pas en vue l'apprentissage de l'écriture à l'école. L'école, écrit C. Tauveron, "ne peut avoir pour vocation de forger des écrivains en herbe : elle a d'autres priorités" (3). Voilà qui est dit, au fronton cependant d'un article qui s'interroge sur la place à l'école de "l'écriture littéraire". L'école a peut-être "d'autres priorités" (encore faudrait-il les inventorier et même les hiérarchiser, puisqu'il s'agit de priorités !) mais

cela n'empêche pas de s'interroger sur la possibilité pour l'élève de produire "une écriture singulière et originale" et, pour ce qui nous concerne, de discuter de cette perspective comme enjeu des pratiques scolaires d'enseignement de l'écriture. "Une écriture singulière et originale" : c'est ainsi que C. Tauveron désigne, dans l'article cité, l'écriture littéraire et c'est, somme toute, une définition pertinente de la littérature, qu'elle soit "en herbe" ou qu'elle soit mature. "Singulière" : cela signifierait qu'elle procède d'une identité ou, à tout le moins, s'agissant d'un enfant, d'une recherche ou d'une construction d'identité ; qu'elle procède d'une histoire, d'une perception, d'une conscience ; qu'elle est cette œuvre de tissage qu'indique l'étymologie du mot *texte*. "Originale" : elle ne peut, au fond, être rapportée qu'à elle-même, et non à une règle scripturale qui serait la norme commune ; elle outrepassé ou précède la norme — ce qui n'induit pas de jugement a priori sur sa qualité.

Plus fondamentalement, l'affirmation de C. Tauveron selon laquelle, en somme, il n'y aurait pas de continuité entre apprendre à écrire et écrire de la littérature ne peut aller sans discussion. Une semblable attitude, ultra-fonctionnaliste, un temps largement adoptée sur le terrain de l'apprentissage de la lecture, a conduit de trop nombreux enseignants à ne travailler que sur des écrits dits *sociaux* ou *fonctionnels*. Ce risque, à notre sens majeur, a d'ailleurs été souligné dans la *Maîtrise de la langue à l'école* : "Il ne serait pas judicieux de faire de l'école élémentaire un lieu où la lecture et l'écriture ne sont abordées que de manière utilitaire ou [...] fonctionnelle" (4). A cette attitude que l'on pourrait qualifier, en reprenant la terminologie de J. Bruner, de "computationnelle", on est en droit d'opposer une attitude "culturaliste" et de rappeler que ce qui se joue en particulier dans la production d'"œuvres", c'est la construction de "l'estime de soi" (5). C. Moracchini traduit la même idée en réclamant que chaque élève soit "un inventeur et un grammairien" de sa "légende personnelle" (6). Nous prenons le parti de considérer que cette ambition mérite considération autant au plan intellectuel qu'au plan moral, et qu'elle ne peut être indéfiniment rejetée au prétexte qu'elle n'est pas aisément didactisable. De surcroît nous observons que, depuis quelques années, la question de la littérarité des textes

d'enfants a acquis quelque légitimité et une certaine consistance dans les discours sur l'apprentissage de l'écriture. Est-ce à dire que nous sortons de ce qu'il faudrait appeler les *années de plomb* de la didactique ? Une clarification des termes et des enjeux du débat est nécessaire.

Les textes officiels tout d'abord, pour un rappel de quelques formulations dispersées qui, rassemblées, finissent par composer un tableau. En 1971 le *Plan de rénovation de l'enseignement du français*, qui identifie "maîtrise de la langue" et communication, note cependant, comme en marge de l'essentiel : "on ne peut négliger le désir et le goût qu'ont certains enfants de laisser, sans le moindre souci d'un lecteur, une trace écrite de leur activité, de leurs rêves, de leur personnalité" (7). Les instructions de 1972 ramènent au premier plan le souci de l'expression de l'enfant. La notion de "mise au point" évoque le modèle du texte libre (8). En 1978, la possibilité d'une écriture "pour soi" est évoquée (9). En 1985, alors que la typologie des textes s'impose comme solution didactique à toutes les difficultés et que le texte apparaît comme le produit d'une intention explicite, est notée la nécessité pour l'élève de la "reprise, correction et amélioration [...] de ses travaux antérieurs" (10). Nous y voyons la première apparition de l'idée de réécriture ; la notion s'imposera en 1991 puisque "réécrire" est l'un des termes d'une liste de verbes déclinée pour désigner ce qu'est *écrire* (11). La brochure consacrée à la *Maîtrise de la langue à l'école*, en 1992, promeut explicitement le brouillon et la rature (12), tandis que les projets de programmes de 1994 affirment comme un point fondamental l'importance de la réécriture (13). Le même texte de 1994 reconnaît par ailleurs la "création" comme l'une des trois fonctions de l'écriture au cycle 3. Enfin, les instructions de 1995 utilisent les deux appellations "expression écrite" et "production de textes" (14). De ces indications quelque peu hétéroclites, mais dont on peut dire qu'elles se situent toutes à la marge de l'emprise didactique dominante, il ressort, outre la mise en garde déjà signalée ci-dessus contre une centration trop exclusive sur les écrits fonctionnels, la persistance quasi-clandestine de la thématique de l'expression et surtout la montée en puissance de celle de la réécriture.

La thématique de l'écriture comme réécriture, reformulation, ou retour du scripteur sur son texte, remet en question autant les conceptions anciennes de l'apprentissage de l'écriture que les pratiques algorithmiques de la didactique contemporaine puisque dans les deux cas — pensée qui se traduit ou intention qui se réalise — le cheminement est a priori univoque, d'une instance de l'esprit à la réalisation textuelle. La notion de réécriture, même dans ses formulations les moins radicales, brouille ce schéma. Si revenir sur le déjà écrit, le retravailler, le réécrire est constitutif de l'écrire, la pensée ou l'intention (la volonté) n'ont plus de véritable antériorité sur l'acte d'écriture, lequel cesse d'être chronologiquement et ontologiquement second. Autrement dit, d'un cheminement univoque qui fait de l'écriture la réalisation d'un déjà-là, on passe à une conception qui fait de l'écriture la condition et le moment d'organisation, voire de surgissement de la pensée ou de l'intention. L'idéalité de la pensée ou, chez les didacticiens, de l'intention, en quoi il est permis de voir un reliquat des métaphysiques du sujet, cette idéalité est déconstruite. Ecrire n'est plus une application, au sens mathématique du terme, d'une potentialité abstraite du sujet. L'engagement scriptural réforme, voire constitue la pensée ou l'intention. C'est bien, en somme, le sens de l'inépuisable leçon de J. Goody : la raison occidentale s'est construite par et dans l'écriture. C'est par et dans l'accès à l'écriture qu'il revient à l'école de construire la raison de l'élève.

Sa raison mais aussi sa sensibilité, son "identité" et son "estime de soi" si l'on reprend la terminologie de J. Bruner (15). Et cela passe par quelque chose qu'il faut bien appeler l'expression de soi. Peut-être faudrait-il parler de scripturalisation de l'identité : cela évoquerait l'idée que l'écriture est alors le matériau, le moyen et le champ de ce travail de découverte et de construction de soi. La didactique de l'écriture, plongée depuis une quinzaine d'années dans une technicisation qui a vocation à instrumenter l'élève dans ses pratiques langagières, a perdu de vue cette dimension de l'écriture, voire l'a radicalement rejetée. Les raisons du rejet, parfois virulent (comme dans les écrits de C. Tauveron), ne sont pas véritablement explicitées mais elles peuvent être reconstituées. Grosso modo l'expression de soi, avec ce qu'elle

comporte de recours au vécu, apparaît comme un champ impraticable parce que le cheminement didactique vise à faire adopter ou construire par l'élève une posture réflexive à l'égard du langage, difficile à mettre en œuvre si le scripteur est par trop engagé dans ce qu'il écrit. Mais aussi elle apparaît aux didacticiens comme impraticable parce qu'elle consiste en une écriture "pour soi" — nous reprenons la terminologie des instructions de 1978 (16) —, alors qu'au fondement de la didactique actuelle il y a cette idée que l'écriture (et plus généralement l'usage du langage) est "pour autrui", c'est-à-dire qu'elle sert à communiquer avec autrui ou à agir sur autrui, en l'occurrence sur un lecteur. A l'occasion, il faut souligner combien ce choix, quasi exclusif, de l'écriture comme moyen d'atteindre autrui a pesé lourd dans le développement des savoirs et des techniques d'enseignement. En somme, l'écriture-expression, assimilée à l'écriture "pour soi", serait un obstacle à la construction des compétences scripturales utiles (17).

C'est de la combinaison de ces deux dimensions, réécriture et expression de soi, que procède ce que nous nommons le paradigme de l'écriture comme pratique textuelle-littéraire. En instituant cette voie de l'écrire comme un paradigme à part entière, irréductible à tel ou tel autre des paradigmes déjà mis en évidence, nous contestons l'évitement, par la didactique, de l'expression de soi. Nous prenons le parti de considérer qu'il y a là une dimension anthropologique fondamentale de l'écriture. Et nous prenons acte des difficultés de la didactique avec la question de la littérarité. Deux articles, publiés l'un par C. Tauveron, l'autre par Y. Reuter, exposent ces difficultés et, tout d'abord, les reconnaissent (18). C. Tauveron pose la question (nous l'avons déjà évoquée) de la possibilité d'une "écriture singulière et originale". Force lui est de constater que la didactique ne conduit guère les élèves à ce type de productions mais plutôt à des écritures extrêmement normalisées, car dominées à l'excès par des contraintes. C. Tauveron le déplore : "L'enseignement du récit à l'école est en passe de connaître un destin semblable à celui de l'enseignement de la grammaire", écrit-elle. Or, en grammaire, ajoute-t-elle, "on n'enseigne pas la langue mais un discours sur la langue" (19). Cependant, selon C. Tauveron, ce ne sont pas les principes de la

didactique qui empêchent l'accès des élèves à la littérarité, mais les pratiques — faut-il comprendre les praticiens ? —, qui font de l'instrumentation proposée par les didacticiens un cadre de normalisation et abolissent toute possibilité de choix sous la lourdeur des contraintes. Au terme de l'article, c'est d'une véritable aporie qu'il s'agit : si C. Tauveron affirme qu'il n'y a pas de contradiction entre les principes de la didactique et l'accès à une écriture littéraire, elle admet que les savoirs sur les textes ne suffisent pas à donner accès à une compétence scripturale littéraire et que l'on doit en la matière se tourner vers le maître dont il faut attendre "ouverture d'esprit, finesse et curiosité envers la réalité multiforme des œuvres des écrivains et des élèves" (20). Autrement dit, les mêmes qualités sont requises pour entrer dans les œuvres d'écrivains et dans les œuvres d'élèves. Faudrait-il alors considérer les élèves comme étant en puissance des "écrivains en herbe", ce que C. Tauveron conteste quelques pages auparavant ? Aporie, disions-nous, car la compétence scripturale, en somme, "ne s'enseigne pas [...] réellement". C. Tauveron achève ainsi son article.

Y. Reuter, dans un article remarquable, publié la même année, admet que la question de l'imaginaire et de la créativité est "difficile à penser sereinement dans le champ de la didactique" (21). Mais alors que, pour C. Tauveron, ce sont les pratiques qui ont fait dévier la didactique ou qui l'ont rendue inapte à conduire les élèves vers la littérarité, Y. Reuter reconnaît que la responsabilité est dans le cheminement théorique suivi par la didactique. En particulier, la didactique a fait sienne la traditionnelle opposition de l'imagination et de la raison, dans sa quête, sans doute, d'une scientificité, c'est-à-dire d'une légitimité à conquérir. Y. Reuter, reprenant B. Duborgel, rappelle que cette opposition, qui se décline sous de multiples formes, se déploie dans un schéma temporel (on serait tenté de dire historique !) : la marche de l'esprit, que le cheminement scolaire doit accompagner et renforcer, est un trajet, orienté de l'imagination (pôle infantile) à la raison (pôle adulte) (22). Ce qui est à l'œuvre c'est, dans les termes de B. Duborgel, une "croissance de la rationalité et de la positivité" qui condamne la capacité d'imagination au mieux à se dissoudre, au pire à être un obstacle au développement de la

raison. Cette dévalorisation épistémique du pouvoir d'imagination, dont l'éradication apparaît comme la condition du déploiement d'une raison de plus en plus pure, est le soubassement implicite du raisonnement didactique. Il faut, selon Y. Reuter, en finir avec ce "telos du développement" (23) et intégrer "l'imaginaire et la créativité" dans la didactique de l'écriture. Outre le souci de prendre en compte plus globalement les capacités de l'individu, il faut admettre que ce qui se joue en arrière-fond c'est la question de "l'investissement du sujet dans son discours au sein de l'école" (24), et que cette question ne peut être éludée. Y. Reuter adopte là une position fort éloignée de celle de C. Tauveron. Mais le panorama qu'il dresse de ce qui est à faire ou des attitudes qui seraient à adopter est, à bien des égards, tout aussi aporétique que les conclusions de C. Tauveron. Admettant que le recours à l'imagination et "l'investissement du sujet dans son discours" cohabitent mal avec les exigences de l'évaluation, il en appelle à "suspendre l'évaluation" "à certains moments" (25). Si, comme nous le croyons, l'exigence d'évaluation est consubstantielle au développement des procédures didactiques et en demeure constamment le fil conducteur, alors cela revient à donner congé à ces procédures didactiques, à reconnaître qu'elles n'ont pas de validité universelle et même qu'elles constituent, sur ce terrain de l'écriture personnelle, des empêchements.

1 - Les pratiques.

Enseigner ce que l'écriture a de spécifique

Il convient, pour clarifier ce que nous entendons par pratique textuelle-littéraire, d'affirmer qu'il s'agit d'autre chose que de la simple relecture-révision demandée à l'élève dans l'étape finale d'un travail écrit, cela pour qu'il vérifie que les normes édictées préalablement au travail d'écriture ont été mises en œuvre et respectées, et que l'écrit est scolairement acceptable. Il s'agit d'autre chose, et cependant c'est de là qu'il faut partir. La vieille exigence scolaire de la relecture pour corriger a trouvé une sorte de légitimité avec le succès, auprès des didacticiens, du modèle dit de Hayes et

Flower (26) qui décompose le processus rédactionnel en une suite finie de procédures identifiées et décrites. La *révision*, composante dernière du modèle, a acquis un véritable statut : elle n'est plus, à la marge du travail d'écriture, ce surplus d'attention dont étaient réputés capables les seuls bons élèves ; elle en est une partie : ainsi peut-elle donner lieu à des exercices spécifiques et à évaluation.

La notion de *révision* a donc acquis un statut. Un champ d'investigation, autant théorique que praxéologique, s'est ouvert. M. Fayol signalait dans un article de 1992 que la procédure ainsi désignée recouvrait en fait des opérations très différentes selon les individus, et même qu'aucune corrélation n'était attestée entre le fait de réviser un texte et la qualité du texte produit (27). M. Fayol se montre très critique à l'égard de l'adoption sans réserve du modèle de *Hayes-Flower*, en lequel il voit un "cadre conceptuel permettant de formuler des problèmes et de classer des données" plutôt qu'un "modèle", cela dans la mesure où le fonctionnement des composantes du modèle, elles-mêmes pas suffisamment définies, présuppose "une instance de contrôle [...] pour distribuer les priorités". En d'autres termes, le prétendu modèle ne rend pas compte en lui-même et par lui-même de la mise en jeu de ses composantes (28). On ne s'attardera pas à ce débat qui relève de l'épistémologie de la psychologie cognitive mais on retiendra de l'article de M. Fayol, d'une part que les connaissances versées par la psychologie cognitive au service de la didactique de l'écriture sont, beaucoup plus que les didacticiens ne l'indiquent, "fragmentaires et [...] sommaires" (29), et d'autre part que cette notion simple de *révision* s'est complexifiée.

Scientifiquement légitimée, orchestrée par la didactique, reprise par les textes officiels, cette notion commune et ancienne de *révision* ou, dit-on plus volontiers aujourd'hui, de *retour du scripteur sur son texte* (30), a été assimilée par les manuels et par les praticiens comme faisant partie de l'enseignement de l'écriture. Elle a constitué, nous semble-t-il, un socle à partir duquel devenaient recevables un certain nombre d'apports dont l'introduction dans les discours de l'institution scolaire s'est opérée de façon diffuse mais continue. Reprenant en partie la liste que propose Y. Reuter

(31) des éléments qui ont rendu possibles les transformations de l'enseignement de l'écriture, nous citerons pêle-mêle les jeux poétiques, les ateliers d'écriture, la génétique textuelle, l'utilisation de propos d'écrivains, les travaux de J. Goody, la narratologie d'inspiration structuraliste, sans oublier la persistance des propositions de C. Freinet : voilà qui oblige à considérer que l'acte d'écriture, fût-ce dans son apprentissage et dans ses pratiques initiales, est plus ou autre chose que ce que la didactique appelle, dans la terminologie de Hayes-Flower, la *mise en texte* — laquelle s'apparente à un transvasement, dans le moule du langage, d'une matière préalablement pensée et construite. Ce qui autorise à dire que la question du retour du scripteur sur son texte constitue bien une "problématique intégratrice" (32).

Problématique intégratrice de savoirs et de savoir-faire hétérogènes, la notion de *retour du scripteur sur son texte* s'est révélé heuristique sur le plan des pratiques, son expansion jusqu'à l'idée de réécriture l'atteste. Elle a conduit à une mise en question de schémas didactiques par trop fonctionnalistes, univoques et computationnels. Les procédures didactiques qui se sont répandues depuis la fin des années 80 présupposent qu'il n'y a d'écriture que sûre d'elle et de scripteur que sûr de son fait, tout à la fois de son intention et de son action. Outillé par la connaissance qu'il est censé avoir du fonctionnement des textes, le scripteur est réputé maître du jeu : sachant mettre en œuvre une intention par des moyens langagiers dont il a une connaissance totale, il est présupposé sachant ce qu'il veut atteindre et qui il veut atteindre, où il est et qui il est dans le moment de l'énonciation. Ce scripteur abstrait, dont on peut dire qu'il est la formule axiomatique d'une écriture pensée comme calcul, ne peut être envisagé comme le sujet de son énonciation. Nous avons affaire, et cela n'est pas suffisamment reconnu, à des modèles technico-scientifiques, construits sur la mise en réserve voire sur l'oubli du sujet. Nous sommes dans une utopie scripturale qui se déploie en postulant tout autant un scripteur sans adhérence (familiale, sociale, culturelle...) et une langue docile et sans mémoire, sorte de cire molle que le scripteur, armé des connaissances techniques adéquates, a toute capacité de conformer à ses intentions.

La procédure de retour du scripteur sur son texte, de réécriture, de travail sur ce qui a déjà été travaillé, dès lors qu'elle est admise comme un moment de l'acte d'écrire et, a fortiori, dès lors qu'elle en devient emblématique, brouille cet ordonnancement. Elle instaure la langue comme un territoire, ayant une étendue et une histoire, plutôt que comme un outil. Ecrire, c'est composer avec cette langue, héritage incontournable, éprouver son infinité. Ecrire cesse d'être un processus linéaire. Les ajouts, les retraits, les transformations font que la composition du texte est en même temps la composition du sens. Elle introduit de l'indétermination et de la non-finitude dans ce qui finissait par apparaître comme une succession d'algorithmes. Elle introduit cette idée, à notre avis essentielle autant épistémologiquement qu'anthropologiquement dans un monde purgé de toute divinité, qu'il n'y a pas d'écriture achevée, pas de signification close. On observe alors que, dans cette perspective, l'assimilation de l'écriture à une résolution de problème, devenue un lieu commun de la didactique, cesse d'être pertinente. Un problème, en mathématique ou dans un processus d'accès scolaire/scientifique à une connaissance, cela suppose qu'il y a une solution et, en général, une seule. On ne voit pas qu'en matière d'écriture, s'agissant même d'une situation bien définie, il puisse n'y avoir qu'une solution, laquelle, de surcroît, préexisterait au travail d'écriture, comme la solution préexiste au problème de mathématique, autant du point de vue du maître que de celui des élèves. Cette assimilation est donc trompeuse et ne contribue guère à une bonne visibilité de ce qu'est le travail d'écriture.

Devant composer avec la langue dans son approche et construction du sens, le scripteur est contraint de composer avec lui-même. L'écriture est une marche tâtonnante. Le chemin n'est pas tracé. Ecrire c'est le tracer, c'est-à-dire faire des choix, dont il s'agit de faire reconnaître à l'élève qu'ils n'ont pas a priori valeur d'efficacité et encore moins de vérité, qu'ils sont contingents, alourdis inévitablement par un trop-plein d'être, qu'ils ne procèdent pas d'une raison pure statuant dans un éther des intentions. Cette conception de l'écriture réintroduit le sujet, en lieu et place d'un scripteur abstrait porteur, voire simple exécuteur d'algorithmes de

fabrication. Le sujet : c'est-à-dire un ensemble de déterminations familiales, sociales, culturelles, que l'écolène peut éluder ou prétendre faire taire dans l'apprentissage abstrait d'une écriture formelle, mais aussi et surtout une capacité singulière à dépasser ces déterminations, capacité qu'il revient à l'école de cultiver, d'aider à former, à mettre en œuvre, d'une part en permettant l'expression de ces déterminations, d'autre part en faisant de la pratique textuelle le lieu de leur possible dépassement. "Le texte ne révèle pas l'affectivité mais permet à l'enfant de penser les affectivités", écrivait P. Clanché (33) et il s'agit alors d'un "réglage social" (34) que l'écriture permet d'opérer, d'un travail de manipulation et donc d'intégration des liens sociaux. Mais on pourrait parler aussi d'un réglage individuel, d'un accès à quelque chose qui est de l'ordre du *connais-toi toi-même* : "C'est [...] lorsque l'enfant raconte une histoire qu'il raconte le plus la sienne" (35). On évoque habituellement la fonction cathartique de l'écriture ; on n'a pas eu beaucoup d'attention pour cette fonction de connaissance de soi. Il s'agit là d'un savoir qui n'a jamais eu de légitimité à l'école. Ecrire, dans cette voie de la pratique textuelle, est pourtant bien moyen de connaître : c'est d'un même mouvement énoncer et organiser des faits, des sentiments, des pensées, et cette organisation n'existe pas avant d'écrire.

Une critique très radicale des modalités d'enseignement de l'écriture est exprimée par J. Foucambert et son équipe (36). Cette définition donnée de l'écriture en donne la mesure : "Toute activité consistant à produire par écrit quelque chose qui n'existait pas auparavant" (37). En rapprochant les propositions de C. Freinet, les thèses de J. Goody, la critique de J. Ricardou (38), mais aussi en faisant appel à des pratiques et propos d'écrivains, ainsi qu'à des recherches récentes en génétique textuelle, J. Foucambert dénonce un enseignement de l'écriture fondé uniquement sur un usage communicationnel, donc fonctionnel et instrumental de la langue. Il accorde que les pratiques se sont considérablement diversifiées mais insiste sur la domination de cet usage instrumental, duquel seul sont instruits les enfants, et qui conduit selon lui à les déposséder du langage. Contre cette domination, il propose une "pédagogie recentrée sur l'usage 'littéraire' de l'écriture" (37), qui,

sachant éviter tout autant la visée téléologique (la qualité littéraire du texte, au terme du processus d'écriture, n'est pas un but en soi) et l'écueil d'une fausse psychanalyse (la mise à jour de ce qui fonde le texte n'est pas un enjeu) (40), se concentre sur le processus de création, c'est-à-dire sur la genèse du texte.

Référer l'enseignement de l'écriture à la création littéraire c'est s'établir à contre-courant de ce qui est prescrit depuis le *Plan de rénovation de l'enseignement du français*, texte fondateur s'il en est. Rappelons que la rédaction fut, en 1972, qualifiée de "montagne à gravir" et que l'on voulut à l'époque placer l'apprentissage de l'écriture sous le sceau de la communication, en se débarrassant de l'horizon littéraire. L'accent mis plus tard sur la fonctionnalité du texte d'une part, et l'extraordinaire importance prise par la notion d'écrit, permettant de lier à peu de frais la question de l'écriture à celle de la lecture, d'autre part, poussa (à l'excès) les enseignants du côté des écrits dits sociaux. Y. Reuter, lorsqu'il veut faire un état des lieux concernant la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, commence par stigmatiser le prétendu modèle traditionnel, qu'il caractérise par l'extrême valorisation du littéraire, "lieu de référence", et par l'exclusion de ce que l'on nomme aujourd'hui les pratiques scripturales, "lieu du refoulé" (41). A l'entendre, les enfants apprenaient à écrire en référence à l'univers littéraire ou à des critères littéraires. Cette caractérisation n'est pas satisfaisante ; elle est démentie par l'importance donnée dans les instructions officielles, au moins jusque dans les années 1950, à des écrits sociaux : lettres d'affaire, procès-verbaux, rapports, comptes rendus ... (42). M. H. Vourzay, qui étudie la rédaction-description pour le premier cycle du secondaire, oppose elle aussi, de façon par trop simpliste, deux "modèles didactiques" : un modèle "réaliste", en vogue jusqu'aux années 1970, et un modèle fondé sur l'importance donnée au texte ensuite (43). Mais elle est plus explicite : elle caractérise l'écriture scolaire traditionnelle, qu'elle place sous le sceau du réalisme : l'attention aux choses exige une recherche des mots, par laquelle s'atteint le pittoresque ; et le souci de mettre en scène ses impressions doit conduire l'élève à rechercher

l'originalité dans la présentation. Nous sommes là dans cette "idéologie de la représentation" que J. Ricardou s'efforça de déconstruire (44). Ajoutons que, selon M. H. Vourzay, la littérature n'est pas le seul discours de référence de cette "méthode réaliste". La psychologie l'est tout autant, l'attention aux choses étant vue comme le moyen d'une éducation de la volonté.

Se référant aux pratiques littéraires, mettant donc en avant la littérarité de l'écriture (même s'il n'emploie pas ce terme), J. Foucambert est cependant, tout autant que les didacticiens, aux antipodes de la pratique scolaire ancienne du beau-texte-exprimant-de belles-choses. Dénonçant autant une conception de l'écriture comme travail qui "se tient entre la mémorisation et la présentation", que l'*expression écrite* (expression de quoi ?, demande-t-il) (45), il propose en fait que l'enseignement-apprentissage de l'écriture soit l'enseignement-apprentissage de la spécificité de l'écriture. L'argumentation de J. Foucambert fonde cette spécificité sur deux points. Elle n'est pas très explicite car elle ne fait pas l'objet d'une présentation linéaire, mais on peut la reconstituer ainsi : d'une part, invoquant Vygotski contre les instructions officielles de 1995, il insiste sur la coupure, qui n'est pas reconnue, entre ce qu'il appelle la "raison orale" et la raison graphique : le langage écrit n'est pas le prolongement d'un langage oral, un texte n'est pas la transcription d'un oral, les opérations psychiques qui constituent l'un et l'autre n'étant pas de même nature (46). D'autre part, reprenant les acquis de J. Goody, il veut considérer l'écriture comme lieu d'élaboration de la pensée et non comme lieu d'une "effectuation" d'un déjà-pensé (47). Il y a là l'idée que le texte ne peut être simplement le produit d'une intention, qu'il échappe à l'intention de départ, qu'il est plus et autre chose. Et J. Foucambert d'évoquer la structure rhizomatique du texte chère à G. Deleuze et F. Guattari : "Ecrire n'a rien à voir avec signifier, mais avec arpenter, cartographier, même des contrées à venir" (48). Ecrire ce n'est donc pas transcrire des significations mais, dans le travail de l'énonciation, découvrir et construire de la signification. Au classique *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement*, J. Foucambert oppose cette maxime de son invention : "ce qui fait effort pour s'énoncer

parvient à se concevoir" (49). Nous sommes ramenés au vieux et toujours stimulant débat sur la relation entre langage et pensée.

La position de J. Foucambert est originale et cette originalité n'est pas assez vue. Elle est originale non pas en ce qu'il invoque L. Vygotsky et J. Goody, auteurs aujourd'hui largement cités par les spécialistes de l'écriture, mais en cela que, de leurs leçons, il déduit sans détours et sans ménagements une conséquence pédagogico-didactique radicale : s'il y a une spécificité de l'écriture, qui consiste en ce qu'elle n'est ni prolongement d'un oral ni effectuation d'une pensée préexistante, alors ce que l'on doit enseigner c'est cette spécificité et pas autre chose. Là est véritablement l'enjeu d'un enseignement de l'écrire, et pas ailleurs. Et là est l'originalité de la position de J. Foucambert. Cette position repolarise l'enseignement de l'écriture à l'envers de ce que fait la didactique : ce qui importe c'est le mode de production de l'écriture, c'est donc l'acte d'écrire en lui-même, ce n'est pas la réception de l'écrit, pas sa destination ou sa fonction. De ce fait, elle récuse le glissement de l'écriture à l'écrit, trop habituellement pratiqué, c'est-à-dire le fait de ramener l'écriture à l'entrée dans l'écrit. Cette identification de l'écriture à l'écrit conduit à penser l'acte d'écrire dans le cadre général d'une théorie descriptive des écrits, dont il faut reconnaître par ailleurs qu'elle est de plus en plus formalisée et de plus en plus opératoire. Elle conduit donc à ce que C. Tauveron, et d'autres, admettent aujourd'hui : on n'enseigne pas à écrire, on enseigne un discours sur les textes. Que ce savoir sur la langue et sur les textes soit utile, on ne peut en douter, mais dans une certaine mesure seulement : de la même façon que l'apprentissage des normes grammaticales ne remplace pas la pratique de la langue, l'apprentissage des normes textuelles ne peut tenir lieu d'apprentissage de l'écriture.

Ce glissement, extrêmement répandu, de l'écrire à l'écrit, l'écrire étant présenté comme la modalité technique d'entrée dans l'écrit, tend à effacer l'extrême spécificité et, faut-il rappeler ce qui est une évidence pour ceux qui écrivent, l'extrême difficulté de l'écriture. Nous considérons que ce glissement constitue un véritable obstacle à la réflexion

didactique sur l'écriture. J. Foucambert ne lève pas cet obstacle. Tout au plus reformule-t-il la fameuse (et trop peu questionnée) liaison lecture-écriture en affirmant que "apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à penser avec de l'écrit", l'écrit étant "un langage pour penser" (48). La proposition de J. Foucambert, qui consiste à enchâsser le moment d'écriture dans le cheminement de la "leçon de lecture" renforce la problématique dominante du tout-en-un énoncée dans la phrase citée : lire, écrire, l'écrit. J. Foucambert est, comme les didacticiens qu'il critique, happé par la perspective téléologique, et envahissante, de la maîtrise de la langue. On devrait s'aviser de cela : naviguer bien dans le monde de l'écrit n'implique pas et n'a jamais impliqué une aisance dans la pratique de l'écriture. Si l'école est véritablement une entrée dans le monde de l'écrit, adaptée à la scripturalisation générale de la vie sociale, elle n'est pas au même degré un lieu d'apprentissage de l'écriture. Les projets de programmes distribués en 1999 aux enseignants des écoles, réclamant pour tous les élèves de cycle 3 une heure quotidienne de pratique effective de l'écriture (51) constituent une reconnaissance de cette discordance et, en somme, réitèrent sous la forme positive d'une obligation horaire ce que nous avons tant de fois lu dans les instructions de jadis : l'aveu de l'insuccès et donc de l'insuffisance de l'enseignement de l'écriture.

La position de J. Foucambert est donc un coup de bâton dans les eaux du calcul didactique. Pour fondée et bien formulée qu'elle soit, c'est une position théorique qu'il ne parvient pas à traduire sur le plan praxéologique. Certes il donne une technicité à sa conception de l'écriture comme réécriture, technicité sommaire, mais qui la rend recevable comme proposition didactique. Il fait du moment d'écriture au cycle 2 la cinquième étape de ce qu'il appelle la "leçon de lecture", laquelle en compte six : il s'agit de pratiquer la réécriture d'un texte donné à lire, d'un texte déjà existant, donc (52). La réécriture est conçue comme "la forme inaugurale de l'écriture personnelle" (53). Cette définition, sans le dire, prolonge et donne consistance à la perspective ouverte il y a plus de vingt ans par J. Ricardou, pour qui "écrire, c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre les composants" (54). Mais elle est aussi prisonnière de la conception de

J. Ricardou qui, au fronton de sa déconstruction de l'écriture conçue comme représentation ou comme expression, en laquelle il voit "une entrave à l'enseignement de l'écriture", substitue à la notion communément admise d'auteur, celle de *scripteur*. L'auteur est "le propriétaire d'une richesse sémantique antécédente et [...] l'exécuteur de sa manifestation" : il est présumé possédant en propre, et surtout antérieurement à l'acte d'écriture, une pensée et une capacité à la traduire, c'est-à-dire un style, ce qui, s'agissant d'élèves, n'a pas de sens selon J. Ricardou. Le scripteur, c'est "l'agent des opérations transformatrices d'un écrit et [...] l'opérateur d'un énoncé nouveau" (55). Autrement dit, le recours à une pensée antérieure à l'acte d'écrire, à un "quelque chose à dire" ou "sens institué", comme le nomme J. Ricardou (56), est évité, dans une *épistémè* qui est celle du structuralisme, grâce au concept de transformation. Ecrire c'est, naviguant dans un intertexte général, c'est-à-dire dans l'océan des significations que porte la langue, transformer des significations et, par là, se les approprier, loin de toute recherche de concordance ou de conformité avec la réalité, langue et réalité étant posées comme radicalement hétérogènes. Nous sommes là dans une pensée qui abolit le sujet comme porteur, fût-ce malgré lui, d'une histoire, c'est-à-dire comme porteur d'un ensemble de déterminations. Le scripteur est une abstraction et, dirons-nous, une indépassable abstraction : on constate que, loin de ses promesses, la proposition didactique de J. Foucambert finit par ressembler à toutes ces propositions de la didactique qu'il stigmatise par ailleurs pour la conception fonctionnelle et instrumentale du langage qu'elles induisent. C'est la limite de cette posture structuraliste qu'adopte J. Foucambert en reprenant les leçons de J. Ricardou (57).

L'enseignement de l'écriture comme pratique textuelle s'accorde à la position de J. Foucambert : enseigner l'écriture c'est enseigner la spécificité de l'écriture. C'est admettre que l'écriture n'est pas de l'ordre d'un quelque chose à dire mais d'un quelque chose à faire et qu'elle doit être enseignée comme manière d'énoncer et donc d'atteindre le non-formulé, le non-connu, le "jamais lu" (58). L'écriture n'est pas représentation et il faut rompre avec les pratiques d'enseignement qui inculquent une "vision décalcomaniaque" de l'écriture, comme

s'il existait "antérieurement au langage, un monde tout découpé en objets distincts" (59). Pour autant, nous ne voyons pas qu'il y ait une contradiction de principe entre cette position et l'investissement du sujet dans son écriture, dont procède l'idée de littérarité. Nous ne voyons pas qu'un texte né libre ne puisse donner lieu à un travail et que le travail de la textualité ne puisse par principe s'appliquer qu'à un texte sans enjeu personnel. Nous ne voyons pas qu'il y ait de difficulté à considérer qu'un texte librement surgi soit l'occasion d'un développement et d'une expansion textuels, tout autant que, dans le même temps, l'occasion d'une réflexion sur la textualité.

C'est dans et par le travail que se révèle l'œuvre et le créateur. Les artistes et les écrivains le répètent : le travail est tout, ou presque. C'est le travail qui donne l'amplitude et la consistance à l'œuvre. Ils disent aussi que, dans le travail de l'œuvre, l'intention initiale ne subsiste pas indemne, qu'elle se transforme. Cette thématique de la création, que le discours des artistes et écrivains a depuis longtemps banalisée contre une conception de l'art et du génie héritée du romantisme, est à l'œuvre dans le paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité. Que l'art et le discours sur l'art soient des références obligées ne signifie pas pour autant que nous serions ramenés à la question futile de savoir si l'enfant est ou non artiste : ce n'est pas l'imagination qui conduit à l'œuvre, c'est le travail. Pas n'importe quel travail, certes : il y a bien une spécificité du travail artistique. On la définira ainsi, en des termes empruntés à la philosophie kantienne : l'œuvre n'est pas assujettie à un concept qui lui préexiste ; elle est elle-même productrice de son propre concept. Le procès artistique est tout à la fois la production du concept et le déploiement du concept dans l'œuvre. Il nous semble qu'il n'y a pas de meilleure définition de l'art : la capacité à produire d'un même mouvement, et hors de tout *telos*, l'œuvre et le concept de l'œuvre. L'écriture est ainsi, dans le paradigme que nous décrivons, et à l'opposé de tout applicationnisme, la capacité à s'inscrire dans les normes que l'on produit soi-même. Le retour sur le texte, a priori produit sans qu'il soit question de remplir un cahier des charges préalablement prescrit, consiste alors à percevoir et à expliciter l'intérêt du texte, éventuellement le genre auquel on

peut le rattacher, en tout cas ses enjeux de signification et les lieux de son expansion possible. La réécriture, le travail textuel vont pouvoir s'opérer sur cette explicitation qui doit être verbalisée. On peut alors, et sans qu'il soit question d'un jugement quant à la qualité finale du texte, parler d'une œuvre produite par l'élève.

Nous avons vu ci-dessus C. Tauveron admettre que, dans la perspective de la littérarité, l'écriture ne s'enseigne pas et qu'il faut, en la matière, s'en remettre au maître si, toutefois, on lui reconnaît "ouverture d'esprit, finesse et curiosité" (60). J. Ricardou est plus explicite : celui qui enseigne l'écriture doit être "écrivain", c'est-à-dire "scripteur aguerri" (61). Cela revient à admettre que, pour cet enseignement-là, la capacité à mettre en œuvre des procédures didactiques identifiées et disponibles ne suffit pas. Il y faut plus que des standards de métier. C'est la personne de l'enseignant qui est en jeu : sa qualité d'esprit, sa culture et son activité personnelles, en quelque sorte un génie propre qui n'est pas seulement de l'ordre de la compétence didactique. On touche là à la question de la culture des enseignants, culture des textes et pratique de l'écriture, en particulier. Comment un maître, usant pour l'enseignement de la langue d'un manuel lui découpant enjeux et activités, n'ayant pas de pratique personnelle de l'écriture ni même, le cas est fréquent, de pratique de la lecture littéraire, pourrait-il entrer dans le paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité que nous décrivons ? Mais on touche également à l'exigence pédagogique, si l'on veut bien entendre qu'elle contredit toute tentation de faire du maître un agent d'enseignement chargé seulement de la mise en œuvre de procédures conçues et organisées en amont. De quoi s'agit-il ? De la capacité de l'enseignant à, comme l'écrit Ph. Meirieu, "faire de la classe un lieu intime où [il doit] inventer [...] son propre texte" (62). La métaphore du texte, par laquelle il faut entendre l'invention d'une signification et d'une posture personnelle qui ne se réduisent pas à l'occupation d'un rôle social attribué, ne signifie certes pas que la classe soit le lieu de déploiement d'une subjectivité n'ayant de compte à rendre qu'à elle-même. C'est tout le contraire qu'implique la posture pédagogique telle que la définit Ph. Meirieu : elle travaille sur la résistance de l'élève et vise à le former comme

sujet mais c'est en le reconnaissant d'abord et d'emblée comme sujet. La perspective pédagogique de Ph. Meirieu, fondée sur la reconnaissance de l'excédent de la responsabilité de l'enseignant sur celle de l'élève, consiste à "vouloir pour l'autre", c'est-à-dire à "agir d'abord sur soi pour que l'autre veuille pour lui-même" (63). Le "texte" qu'il revient à l'enseignant d'écrire, c'est cette action sur soi, cette invention, cette organisation et cette mise en œuvre d'une relation à l'élève. C'est un discours qu'il a construit que, par son action, le maître tient à l'élève. Il n'y a pas de pratique textuelle pour l'élève s'il n'y a cette dimension d'écoute et de contrainte que génère le "texte" du maître.

L'enseignement de l'écriture sous le paradigme qui nous occupe, qui vise à faire de l'écriture une occasion pour l'élève de "prise d'existence" (64), à la fois exploration de sa singularité — singularité de ce qui le détermine et excède ses forces — et construction d'identité, procède nécessairement, de la part du maître, de cette posture pédagogique et d'une culture de l'écriture. On pourrait parler, en reprenant un terme emprunté à F. Guattari, de paradigme "éthico-esthétique" (65).

Nous terminerons par deux observations. Tout d'abord, il faut insister sur la distance, que la formation des maîtres devrait toujours expliciter ou rétablir, entre ambition didactique et ambition pédagogique, et, tout autant, sur la distance entre culture de l'écrit et culture de l'écriture. Ensuite, l'introduction dans l'enseignement de l'écriture de la question de la littérarité, si elle n'annule pas le savoir-faire didactique (lequel conserve pleine et entière sa validité pour les textes dits sociaux), fait cependant apparaître une insécurité scripturale des enseignants, liée à l'inexpérience en matière d'écriture.

2 - Les valeurs.

L'affirmation de la singularité de l'individu

Les Instructions de 1972 demandaient que "l'enfant puisse essayer ses propres formulations" (66). Si cette exigence d'une

part de liberté laissée à l'enfant écrivant a pu être entendue dans la dynamique de rénovation de l'enseignement qui a suivi, elle n'a pas constitué un axe de la technicisation didactique des années 1980-90. Ce qui fut alors jugé décisif et ce qui prime encore dans le discours des didacticiens, c'est la question de l'autonomie de l'enfant. Cet objectif d'autonomie scripturale se traduit par l'idée que l'élève doit être outillé : savoir écrire c'est disposer d'un outillage qui permet de faire face aux problèmes rencontrés. L'apprentissage de l'écriture c'est l'acquisition de cet outillage. Disposant d'une connaissance technique des genres d'écrits, réputé capable de repérer les problèmes à résoudre et d'y transférer des solutions, disposant en somme d'un répertoire de solutions, l'élève acquiert, veut-on croire, une certaine autonomie, gage d'une liberté scripturale. Ainsi la notion d'autonomie, fondée sur l'instrumentation du scripteur, donne corps à l'idéal de liberté du scripteur. On sait combien les didacticiens ont la dent dure à l'égard de ce qui s'apparente à la liberté d'écriture recommandée, par exemple, par C. Freinet (67). S'ils reprennent donc la notion de liberté, c'est pour la renvoyer à l'horizon d'une efficacité technique à conquérir, enjeu de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Avec le paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité, la question de la liberté d'écriture est reposée et reformulée. Ce qui est mis en avant, ce n'est plus le principe fonctionnel d'autonomie, c'est le principe d'une reconnaissance et d'une affirmation de la singularité de l'élève. Laisser libre cours à la singularité de l'élève écrivant et promouvoir cette singularité se traduit par la latitude qui est donnée à l'élève d'échapper à la fois aux normes de la convenance sociale, à l'obligation de représentation du réel et à la contrainte de vérité. Le pari implicite de cette posture est le suivant : ayant la possibilité d'échapper aux normes, obligations, contraintes, l'élève se trouve en position de se frayer lui-même un chemin vers ces normes, obligations et contraintes et donc d'explorer et de construire, dans sa nécessaire adaptation à l'ordre social et à l'ordre des choses, sa singularité. R. Barthes voyait dans l'écriture le moyen de "fuir infiniment la parole grégaire" (68) et P. Clanché montre que le "texte inventé" est un espace de liberté qui permet à l'enfant de se

libérer du "poids éthique et cognitif du réel" et donc, débarrassé de tout problème de mémoire et de tout souci de vérité, d'appréhender le réel (69). Fondamentalement, dans cette perspective, l'écriture ne participe pas d'une entreprise d'établissement ou de présentation de la connaissance ou de la vérité. La visée textuelle-littéraire instaure explicitement l'écriture comme un champ d'expérimentation : la finalité c'est, dans le brassage et l'essai des significations, l'investissement du sujet écrivain ; ce n'est pas l'alignement sur une norme ou vérité socialement validée dont le texte devrait au bout du compte être témoin ou porteur. Il faut mesurer combien ce dégagement de l'individu par rapport aux contraintes de réalité, de vérité, de convenance représente une rupture dans l'idéologie de l'institution scolaire. On rappellera qu'en 1957 encore, les contraintes sociales étaient explicitement posées comme des limites à l'expression personnelle (70).

Il faut mesurer surtout que ce dégagement ne repousse pas l'élève dans l'illusion que l'écriture se déploierait dans le vide et n'aurait à répondre de rien. C'est d'un déplacement de la contrainte dont il s'agit, pas d'une annulation : la contrainte externe est résorbée en contrainte langagière et cela est en concordance avec ce fait culturel massif qu'est l'importance de plus en plus grande accordée au langage. C'est dans le langage (et même dans les langages, l'importance prise par le pluriel dans les instructions récentes en témoigne) que l'enfant est promis à grandir et à se développer (71), pas entre des bornes sociales, à la visibilité de toute façon décroissante, qui seraient posées ça et là comme des interdits, antérieurement ou extérieurement à la pratique langagière, et entre lesquelles il s'agirait, en particulier en matière d'écriture, de se frayer un chemin. Ce qui est en jeu, et on remarquera au passage que c'est un enjeu de la littérature, dans un monde que l'on peut dire textualisé, c'est-à-dire où les significations sont d'emblée données par un discours social sans doute plus envahissant qu'il ne l'a jamais été, c'est la possibilité d'un "art sacré et secret" du texte (72) : sacré parce que s'y jouerait quelque chose d'essentiel consistant en l'établissement d'une relation particulière à soi et au monde, secret parce que le texte est produit dans une posture de retrait du discours social et de distance à l'égard de ses

exigences. Le sacré et le secret, c'est tout l'opposé des écrits dits sociaux, dans lesquels l'investissement personnel est limité et où il s'agit d'ajouter au discours social, d'y participer, d'en faire l'apprentissage. Apprendre l'écriture est tout autre chose, répétons-le, que d'apprendre à fonctionner dans et par l'écrit.

Postuler qu'il y a en chaque enfant une singularité et affirmer que la tâche de l'école est de faire advenir cette singularité, de la conforter et de permettre qu'elle trouve à se réaliser et à se travailler au plan scriptural, cela heurte la tradition scolaire. Il n'y a là ni célébration ni confirmation de la mythologie républicaine de l'égalité devant le fait scolaire. Et c'est une contestation de l'utopie communicationnelle-sociale portée par la technicisation didactique que nous connaissons. Etablissement de normes ; découpage et identification des territoires d'écriture, occupation ensuite des territoires inventoriés ; algorithmisation des procédures, qui neutralise la singularité du scripteur et assure l'efficacité communicationnelle : la didactique a construit un considérable appareillage d'accès à la scripturalité. Au revers de cet appareillage technique, c'est bien une utopie sociale qui se déploie avec une promesse d'accès pour chacun à ce grand marché des volontés que serait une société où les individus, pures volontés agissantes, libres de toute détermination et connivence, sont mus par des intentions de conquête pacifique, agissent par séduction, sachant se représenter et rendre compte de leurs intentions et des buts à atteindre qui sont toujours, d'une façon ou d'une autre, action sur autrui (73). Si l'on s'en tient au sens traditionnel que la philosophie politique a donné au terme, c'est bien d'une utopie qu'il s'agit. Mais avant de caractériser l'utopie, il faut s'empresse de dire que cette qualification ne signifie pas condamnation et qu'elle n'induit aucun jugement quant à l'efficacité du cheminement didactique : les utopies, loin d'être des parcours oniriques, ont une fonction de transformation des discours et des réalités. Le succès pratique et discursif de la technicisation didactique ne saurait donc nous empêcher de parler à son propos d'utopie.

Depuis l'*Utopia* de Thomas More, le récit utopique se

présente comme l'exposé d'une "technologie sociale" destinée à assurer l'égalité des hommes en tant que sujets de droit (74). La perspective dans le récit utopique n'est pas le voyage ou l'aventure imaginaire mais la description des structures sociales. Il y a, dans les constructions didactiques, ce parti-pris d'annuler les disparités d'expériences ou de vécu entre les élèves pour placer ceux-ci en position d'égalité face à la tâche. Le refus de l'expression personnelle ou libre qui, forcément, est tributaire des expériences personnelles et familiales, participe de ce parti-pris. L'accumulation des contraintes d'écriture, qui opère une certaine clôture des enjeux scripturaux, contribue également au gommage des disparités entre les élèves-sujets.

Cet éloignement délibéré de l'activité scripturale par rapport à l'expérience ordinaire, généralement justifié par l'idée que l'écriture est une pratique relationnelle qui doit, pour être efficace, s'abstraire de toute connivence avec son objet comme avec son destinataire, peut être interprété comme une rupture (75). Les prescriptions de la didactique reconstruisent, à distance des intrications affectives et langagières ordinaires, un univers communicationnel qui est un univers de droit dans lequel des volontés abstraites peuvent se côtoyer et se confronter sans violence. Cette rupture radicale d'avec l'ordinaire des faits et des règles est caractéristique des récits utopiques.

La machinerie utopique bannit la Providence. S'il existe quelque part une perfection sociale, elle tient à une décision proprement humaine, à l'exercice d'un pouvoir. A l'égal, les didacticiens refusent la providence de l'inspiration ou du don. Ecrire, cela procède de part en part d'une construction maîtrisée, non pas de la transcription d'une voix qui dépasserait le scripteur et dont il ne saurait explicitement et complètement rendre compte.

Plus décisif encore : le souci dominant, voire exclusif des utopistes c'est la question de l'être-ensemble ; c'est la construction sociale qui est vue à la fois comme la garantie et comme l'horizon du bonheur de l'individu. La machinerie utopique ne prévoit ni sphère de déploiement individuel ni bulle de retrait. L'individu n'a pas de perspective ni d'existence en dehors du social ; il est résorbé dans un être collectif dont il s'agit de fabriquer l'organisme. On trouve, au fondement du

discours didactique, le même souci du fonctionnement social, et la répudiation de toute question concernant la construction identitaire de l'enfant ou la manière d'assumer et de dépasser ce qu'il est socialement, familialement, culturellement. Que cela puisse être pris en compte ailleurs que dans le champ de l'apprentissage de l'écriture, en d'autres circonstances et moments, est avéré. Il n'en reste pas moins que la didactisation de l'écriture que nous connaissons procède comme s'il s'agissait, par une pratique de l'écriture devenue emblématique d'une juridisation des rapports entre les individus, de construire une cité communicationnelle idéale, pacifiée et transparente, et, pour cela, d'effacer d'emblée les pesanteurs individuelles, les désirs et les frustrations, les heurs et malheurs qui font qu'un enfant est toujours moins et plus que l'élève qu'il doit être.

De cette "sorte d'ivresse de législation géométrique" (76) qui caractérise les récits utopiques, on rapprochera l'extrême technicisation et la clôture sur elle-mêmes des procédures observables dans les propositions des didacticiens les plus intransigeants, quand la technicité de la procédure déborde et recouvre l'enjeu et l'objectif.

A ce relevé des traits qui caractérisent l'utopie sociale-communicationnelle portée par la didactique contemporaine, on peut opposer presque terme à terme les caractéristiques de l'apprentissage de l'écriture sous le paradigme de la textualité-littérarité. L'inégalité des productions et donc des attitudes face à l'exigence d'écriture est assumée. La providence n'est pas réputée irrecevable : capacité d'imagination, de travail, richesse du vécu, du su, besoin ou désir d'écrire, chaque élève est singulier. Car l'élève est aussi enfant et, en tout cas pour ce qui est de l'apprentissage de l'écriture, nulle rupture n'est requise qui prétendrait faire table rase de ce qui est pour établir une compétence sociale-communicationnelle générale et abstraite. La préoccupation qui domine est moins la construction sociale que la formation de l'individu. Entre le scripteur et le collectif social, il y a un monde aux contours indécis, qui ne préexiste pas à l'acte d'écrire, auquel l'acte d'écrire tente de donner forme, qui en naîtra donc : tel est l'a priori de l'idée que chaque regard (ou chaque esprit, chaque sensibilité...) est singulier. Apprendre à

écrire c'est apprendre à découvrir, à enrichir, à stabiliser cette singularité, pour en faire un roc. A ce roc pourront s'arrimer des apprentissages sociaux, requérant moins la pédagogie que la technicité didactique. Ainsi peut-on voir dans le paradigme textuel-littéraire un éloge de la singularité.

3 - La dimension épistémique.

La question de l'enseignabilité de l'écriture

"Les choses semblent ainsi faites", écrit D. G. Brassart : faute d'une impossible car impensable science de l'éducation, la réflexion scientifique sur "la transmission-acquisition scolaire des savoirs et des savoir-faire" a sa source dans des domaines du savoir "qui n'ont pas comme objet premier et prioritaire les apprentissages scolaires" et pour lesquels l'école n'est qu'une "province" parmi d'autres (77). Si donc cette réflexion progresse, ce serait grâce aux avancées de ces sciences qui, produisant données empiriques et théorisations générales, s'avèrent des lieux de ressource et de référence pour les recherches en éducation. En fait D. G. Brassart semble considérer que la légitimité, dans une époque donnée, se trouve d'un seul côté : ainsi il y a eu la sociologie de Durkheim, puis il y a eu la psychologie de Piaget ; il y a aujourd'hui, selon lui, le cognitivisme qui, plutôt qu'une "science pilote", lui semble être le "paradigme" incontournable en matière d'éducation, et "[qu'il convient] d'accepter, en connaissance de cause". Inutile donc, pour D. G. Brassart, de batailler sur ce terrain du fondement épistémologique à donner à la didactique, les dés sont joués ; c'est ailleurs qu'est le débat : dans la relation de la "didactique de terrain" et de la "didactique de recherche" (78), afin de prévenir en particulier le risque du "dogmatisme applicationniste" (79). D. G. Brassart observe qu'il n'y a pas "un modèle unique et unifié de l'intervention didactique inspiré par l'approche cognitive" (80) et prévient que la classe ne doit pas devenir "un 'goulag didactique' sous l'effet d'une ingénierie didactique techniciste" (81). Cette polémique potentielle quant aux fondements scientifiques de la didactique du français pose en fait la question du statut d'une discipline, travaillant à la fois dans l'élaboration ou le

transfert de modèles, et dans la prescription de pratiques.

Mais elle recouvre aussi un véritable débat épistémologique qui, au risque de la caricature, oppose deux camps : d'une part ceux qui voient l'esprit humain comme un système de traitement de l'information qui ne dépendrait pas de l'environnement et qui pensent que la modélisation de ces opérations de traitement, ou modélisation cognitive, est la clef d'une meilleure efficacité de l'enseignement ; d'autre part ceux qui, dans le sillage de Vygotski, accordent une importance prépondérante à la dimension sociale des apprentissages. Dans un article remarquable, J. P. Bronckart fait un inventaire critique des différentes conceptions du développement qui ont été ou sont en usage dans l'éducation : behaviorisme, constructivisme piagétien, cognitivisme et interactionnisme social (82). Il y a débat aujourd'hui, selon J. P. Bronckart, entre d'une part la perspective cognitiviste, pour laquelle le développement des structures mentales ne dépend pas de médiations socio-culturelles, et qui postule in fine une raison pure (à l'égal de J. Piaget, mais en substituant à la génétique du développement un innéisme de structure), et d'autre part la perspective interactionniste, dans la lignée de L. Vygotski, qui est la seule épistémologiquement tenable. Pour autant, J. P. Bronckart ne s'en remet pas complètement à L. Vygotski, qui demeure un rationaliste et maintient, comme J. Piaget, l'idée d'un "telos du développement", c'est-à-dire l'idée que le développement de l'esprit réside dans la capacité intrinsèquement intellectuelle à rationaliser et à décontextualiser toujours plus. Autrement dit, pour L. Vygotski, le développement n'est pas posé en terme de dépassement de ce que nous appelons les déterminations qui pèsent sur (ou qui affectent) l'élève. J. P. Bronckart écrit : "les cadres culturels et familiaux, les caractéristiques socio-affectives des élèves constituent l'obstacle majeur du développement, ou si l'on préfère, le terrain même de ce développement. C'est dans la compréhension, la négociation et l'exploitation même de ce terrain que doit s'orienter la recherche de solutions didactiques" (83).

Nous trouvons là, formalisé au terme d'une critique de la référence cognitiviste, un aspect majeur de ce que nous nommons le paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité. Cette

idée que le développement de l'esprit se joue dans la saisie et le dépassement des déterminations culturelles, sociales, affectives et que ces déterminations sont à la fois l'obstacle et la matière du développement, ne peut à l'évidence pas donner lieu à une modélisation qui prétendrait atteindre et schématiser in abstracto le fonctionnement de l'esprit. Cette idée échappe radicalement à l'*epistème* cognitiviste et traduit peut-être une sorte d'épuisement heuristique des raisonnements qui lui sont attachés. Ajoutons à la critique de J. P. Bronckart cette réflexion, somme toute de simple bon sens, formulée par J. L. Chiss : il est contradictoire de produire des modèles d'apprentissage de l'écriture qui font de celle-ci "la planification et la mise en forme d'un vouloir-dire préalable", tout en prétendant adopter les thèses dérivées de J. Goody, à savoir que "quelque chose de nouveau advient de l'écrit, dans l'écrit et par l'écrit" (84). Avec le paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité, nous sommes donc sur la ligne de crête d'un débat épistémologique contemporain. Mais nous sommes aussi au point de focalisation d'un certain nombre de débats et dilemmes qui sont loin d'être contemporains et qui reviennent dès lors qu'est discuté le sens de l'entreprise éducative.

C'est tout d'abord le vieux débat sur la relation entre pensée et langage. On peut considérer que cette question, qui fut durant des siècles un objet d'exposés et de querelles, et qui fut un enjeu capital pour l'élaboration des doctrines aux 17ème et 18ème siècles, est aujourd'hui techniquement et scientifiquement close. L. Vygotsky a montré que pensée et langage procèdent certes d'une ontogénèse distincte dans le premier âge de la vie, mais que, dès lors que la liaison des deux est opérée, la pensée se réalise dans le langage et n'a pas d'existence extra-langagière : c'est avec des mots que nous pensons. Sur un autre terrain Wittgenstein parvient à une conclusion semblable : la signification ne peut être conçue comme transcendante à l'univers des signes puisqu'on ne peut rendre compte d'un signe que par un autre signe (85). La pragmatique anglo-saxonne ainsi que J. Bruner ont également contribué au traitement, dont on ne voit pas qu'il ne puisse être définitif, de cette question. Pour autant, cela ne signifie pas que la question du statut respectif du langage et de la pensée ne puisse continuer d'être posée, en particulier devant

des propositions concernant l'enseignement de l'écriture. A cela, deux raisons au moins. Premièrement, la conception instrumentale du langage, qui en fait un outil pour communiquer la pensée, celle-ci étant une instance supérieure qui s'élabore indépendamment de la symbolisation langagière, cette conception, héritée de l'âge classique, demeure extraordinairement prégnante dans le sens commun mais également chez les didacticiens, en tout cas chez ceux qui n'ont pas suffisamment la mémoire épistémologique et historique des disciplines qu'ils fréquentent ou qui ne prennent pas garde d'interroger les évidences du sens commun. En témoigne par exemple la conception de la littérarité développée par C. Tauveron, que nous avons déjà évoquée. Deuxièmement, cette conception instrumentale du langage a été dès l'origine fondatrice du rapport scolaire au langage et particulièrement à l'écriture. Les origines rhétoriques de l'enseignement de la langue l'expliquent sans doute. Mais aussi on peut faire l'hypothèse que la tâche d'uniformisation langagière assignée à l'école, au 19ème siècle, dans le but d'établir la Nation, a joué un rôle. En effet, il était demandé aux enfants de s'exprimer dans une langue qui n'était pas la langue dans laquelle ils avaient appris à dire et à penser : la langue française servait à communiquer scolairement, elle n'était assurément pas le lieu de formation de la pensée (86).

C'est ensuite le débat sur la place de l'imagination par rapport à la raison qui revient avec le paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité. Y. Reuter relève que les questions concernant l'imaginaire et la créativité ont été refoulées du champ de la didactique dans le milieu des années 1980 (87), d'abord, indique-t-il, parce que ces notions apparaissaient comme solidaires d'une idéologie ayant engendré des "ravages" dans l'enseignement, et ensuite parce que, même d'un point de vue strictement praxéologique, on ne voyait pas ce qu'elles pouvaient apporter. Il note surtout, au fondement de cette attitude, le retour en force d'une idéologie positiviste qui perdure dans l'institution scolaire. B. Duborgel, se référant à la "loi des trois états" d'A. Comte, qui postule que l'accroissement d'une disposition s'accompagne du décroissement de la disposition opposée (88), traduit ainsi cette idéologie : la part de l'imaginaire (du "psychisme imaginant"), en tout individu, est destinée à se réduire au profit de la part de

l'observation et du raisonnement. Il observe que tout est fait, aussi bien du côté de la famille que du côté de l'école, pour que cette part se réduise effectivement et même pour qu'elle disparaisse. Tel est le terme normal de cette "épopée de l'esprit positif" (89) à laquelle tout enfant est promis. Ce serait, en somme, la loi du développement de l'enfant dans notre culture. Nous sommes là, selon B. Duborgel et citations à l'appui, en présence d'une idéologie strictement dérivée de la philosophie comtienne (90). Là est, selon lui, le fondement encore proche de cet iconoclasme qui structure le rapport scolaire à l'enfance et plus généralement le rapport adulte à l'enfance, et que son ouvrage dénonce comme mutilant pour le développement de l'individu. Ainsi, écrire ne consiste pas à produire "à partir des dynamiques entrelacées de l'imagination et de l'écriture, des textes qui se constitueraient en réalités propres et autonomes" (91) mais à reproduire ou à reconstituer des données. Bien écrire, selon le canon imposé par l'école, c'est en somme se montrer capable de corrélérer l'ordre des choses et l'ordre des mots (92). Dans une vision pessimiste de l'apprentissage scolaire de l'écriture, qui cependant ne laisse pas d'interroger, B. Duborgel montre l'écriture enfantine comme à la fois le lieu d'émergence de l'imagination et, sous les contraintes de l'entrée dans la positivité langagière, scripturale et intellectuelle, le lieu d'anéantissement de l'imagination (93). Promouvoir l'écriture sous le paradigme de la textualité-littérarité, c'est se dresser contre cette tendance lourde de l'institution scolaire et de notre culture, et affirmer, dans une filiation bien établie mais depuis toujours infiniment minoritaire, la nécessité d'une éducation qui prenne en compte et développe l'ensemble des potentialités de l'individu et non pas seulement la capacité computationnelle de son esprit.

Enfin le paradigme que nous construisons ici doit être considéré au regard de deux dilemmes dont aucune ambition éducative ne peut s'affranchir (94). Du premier, Ch. Morrachini a donné une vive formulation : partant du fait que la tâche de l'école aujourd'hui est prioritairement l'accès à ce qu'il appelle la "mentalité scripturale", il pose la question du sens de cette entreprise et donc du sens à donner à la scolarité (95). A rebours des idées communes, il affirme que l'école doit

viser la construction d'une intériorité de l'esprit (96) et non la capacité à entrer dans la communication généralisée qui caractérise notre époque. Autrement dit : l'enfant n'aura de capacité à entrer dans la communication sociale, qui est et sera inéluctablement son milieu de vie, que si l'école lui a permis de se construire une intériorité — on pourrait dire une identité, une individualité, une volonté, ou une "estime de soi", pour employer encore les termes de J. Bruner. Ch. Moracchini reformule en fait cet éternel et forcément caricatural dilemme de l'éducation : s'agit-il d'adapter, de conformer, voire de formater l'enfant aux conditions sociales qui l'attendent, ou bien s'agit-il de le faire devenir ce qu'il est, sans considération des contraintes sociales dans lesquels il devra s'insérer ? La position de Ch. Moracchini est polémique quand il évoque une école "saturée par le mythe de la communication" (97). Elle prend à revers le discours dominant qui fait accroire que l'école doit plonger l'enfant dès son plus jeune âge dans l'outillage de la communication sociale généralisée, dont l'internet est aujourd'hui la formule magique. Elle n'est pas, en revanche, polémique sur le plan de la didactique : Ch. Moracchini tient un discours général et généreux sur la mentalité scripturale, il ne prend pas le parti d'une spécification didactique par laquelle pourrait s'atteindre cet objectif prépondérant de construction de l'intériorité de l'esprit.

Le second dilemme, au regard duquel le paradigme que nous donnons à voir doit être observé, est formulé par Ph. Meirieu lorsqu'il montre que la "démarche pédagogique" s'établit entre ces deux pôles que sont "l'accompagnement des âmes" et "l'instrumentation des esprits" (98). On est du côté de cet "accompagnement" lorsqu'on laisse advenir une écriture qui n'est a priori ni finalisée ni instrumentée, qui est une écriture "intransitive" (comme le dit P. Clanché) et dont le préalable n'est pas qu'elle vise un effet. Que le besoin ensuite se fasse sentir d'une instrumentation de l'élève, que celui-ci désigne pour son texte une finalité possible, ne change rien à l'affaire. Dans cette perspective, la tâche du maître est de faire en sorte que l'élève travaille son écriture, lui donne consistance et densité, surtout lui donne une cohérence en dégagant et en stabilisant un parti-pris. C'est la prise de

conscience et le déploiement de ce parti-pris (ce peut être un parti-pris d'écriture à proprement parler, ou plus simplement un parti-pris de genre, de destination ...) qui va permettre à l'élève de dominer son texte, de le durcir et, fût-ce le temps de ce texte, de s'approprier une pratique d'écriture. Que l'élève saisisse alors combien la pratique d'écriture est, fondamentalement et pas seulement pour un enfant, une pratique expérimentale dans laquelle c'est le fait d'écrire qui fait surgir le discours, sa teneur et sa construction, voire sa destination, nous semble s'accorder d'une part à la signification anthropologique primordiale de l'écriture et, d'autre part, à l'exigence de construction de l'individualité et de l'identité de l'enfant (99).

Que le maître soit alors un appui, qu'il doive accompagner ces cheminements d'individus en quête des pouvoirs de la langue autant que d'eux-mêmes, en quête de leur pouvoir d'être et de penser, pose la question du statut de cet enseignement de l'écriture. La question, fort simple, souvent évoquée, est la suivante : l'écriture peut-elle être enseignée ? C'est-à-dire : y a-t-il un enseignement possible de l'écriture, ou bien l'écriture relève-t-elle de ces savoirs que M. Verret qualifiait de "savoirs empiriques" (100), ces savoirs syncrétiques que l'on acquiert on ne sait véritablement quand, mais en tout cas de façon personnelle, par mimétisme ? On a aussi parlé à cet égard d'apprentissage par frayage. B. Schneuwly défend l'idée que "ne sont enseignables que des savoirs" (101). Or l'écriture n'est-elle pas un savoir-faire plutôt qu'un savoir ? Certes, répond B. Schneuwly, mais "tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire", c'est-à-dire des "manières d'être, de penser et de faire" et donc des "normes de comportement" (102). Les savoirs que l'on enseigne sont des modélisations de ces savoir-faire et c'est à ce titre que, visant l'acquisition de savoir-faire, l'école enseigne des savoirs et qu'il n'y a d'enseignant que des savoirs. La démonstration, brillante, vise à justifier une fois de plus l'utilisation du concept de *transposition didactique*. Elle dénoue au passage ce que B. Schneuwly appelle le "paradoxe suprême de l'enseignement", à savoir le fait d'enseigner "ce qu'on ne sait pas [faire], mais dont on sait ce que c'est" (103) : nul besoin d'être écrivain pour enseigner l'écriture et le fait d'être écrivain ne garantit

en rien une capacité à enseigner l'écriture. En somme, on n'enseigne pas une pratique mais un savoir sur une pratique.

Il semble que le raisonnement de B. Schneuwly soit imparable et que nous devions considérer que l'enseignement de l'écriture ne peut que passer par l'acquisition d'un savoir. On relèvera cependant qu'il est difficile d'envisager l'écriture comme un savoir-faire identifié et identifiable, reproductible, comme il y a un savoir-faire de la résolution d'équations ou un savoir-faire du tracé de cartes géographiques. Il y a, dans l'écriture textuelle-littéraire en particulier, une part personnelle irréductible à un calcul didactique : c'est tout simplement cet "investissement du sujet dans son discours" dont Y. Reuter observe que c'est l'arrière-fond de la question de l'imaginaire et de la créativité au sein de l'école (104).

Cette part personnelle, c'est-à-dire cette capacité d'investissement personnel, est-elle enseignable ? Qu'on la considère comme un savoir-faire ou comme un savoir-être, on ne voit pas qu'elle puisse donner lieu à une modélisation qui en ferait un savoir. On ne voit donc pas, à nous en tenir au critère de l'enseignabilité rappelé par B. Schneuwly, qu'elle puisse être didactisable. Mais, par ailleurs, elle n'est pas non plus un de ces "savoirs communs", synonyme des "savoirs empiriques" de M. Verret, qu'évoque B. Schneuwly (105). On ne peut guère escompter que l'élève puisse accéder, hors l'école, par connivence ou par frayage, à cette part cachée, insoupçonnée même de lui-même et qui ne peut se révéler et être travaillée que par et dans l'écriture. Elle est donc une sorte de point aveugle de la capacité d'écriture, dont la didactique en somme ne veut pas entendre parler. Au bout d'une quinzaine d'années d'essor, la didactique du français (comme on le dit quand il s'agit du collège) ou de la langue (pour l'école) s'est installée sur une assise considérable de savoirs savants. En faisant du concept de *transposition didactique* son cheval de bataille épistémologique, en particulier pour se détacher de la pédagogie, et l'endroit de sa légitimation disciplinaire-universitaire, elle a rabattu la question de l'enseignement sur l'unique pôle des savoirs. Dans un article fort critique qui analyse la transposition, dans le domaine de la didactique du français, du concept de *transposition didactique*, J. F. Halté,

qui fut l'un des fondateurs de *Pratiques*, alerte sur les dangers de cette réduction qui place l'enseignant et l'élève dans des positions subsidiaires (106). La tâche de l'enseignant, dans la conception d'Y. Chevallard, consiste à "écrire cette variante locale du texte du savoir qu'il nomme son cours" (107). Il est dénué de toute "prise" sur le savoir et même sur le "texte du savoir". Sa tâche est de transmettre ce texte et d'en dispenser aux élèves la copie qu'il en a fait. On ajoutera que de l'élève, c'est-à-dire de la diversité des élèves, cette didactique ne se soucie pas, qu'elle le présuppose un et identique. Tout à l'objet de l'apprentissage, elle veut ignorer le sujet. Elle veut ignorer qu'en matière d'acquisition de la langue, plus qu'en toute autre discipline, l'enfant est infiniment tributaire des conditions familiales, sociales, culturelles dans lesquelles il a grandi, dans lesquelles il a appris à parler, à la fois à communiquer et à tenir des discours, dans lesquelles surtout il a appris à délimiter ce qui relève de l'activité langagière et ce qui n'en relève pas, autrement dit à délimiter des champs d'activité langagière. Telles sont les déterminations qui pèsent sur l'enfant et qui font qu'une didactique de la langue ne peut pas être conçue in abstracto, dans la simple considération des possibilités cognitives d'un enfant de tel ou tel âge, à l'identique d'une didactique de la mathématique ou de la géographie. Enseigner la langue, ses usages, ses potentialités, c'est prendre la mesure de ces déterminations, vouloir les affronter pour — tel est, en l'occurrence, la signification du principe d'éducabilité — les dépasser. Si la mise à distance des connivences fondatrices de l'identité de l'enfant n'est qu'une relégation, hors du scolaire et loin du scolaire, des connivences, au lieu d'en être le dépassement, on aboutit, dans le meilleur des cas, à construire des compétences techniques dont on constate ensuite qu'elles ne sont pas opératoires, ce qui conduit alors à s'interroger — un peu naïvement, croyons-nous — sur le sens de la scolarité. La question du sens à donner à l'école pour l'élève est en vogue alors que triomphe la technicisation didactique.

J. F. Halté exprime un point de vue semblable, dans l'article cité ci-dessus, lorsqu'il retient que la didactique du français ne peut plus s'en tenir à ce qu'il nomme le "paradigme de l'enseignabilité", en laissant de côté la question du "savoir

être", les valeurs, les "problématiques éducatives". Fondamentalement, ce qui se profile derrière cette discussion, c'est, à nouveau, un débat qui n'est pas nouveau : l'école est-elle le lieu d'une transmission des savoirs ou bien de ce que J. F. Halté appelle la co-construction (des savoirs) ? Le savoir est-il à transmettre ou à construire ? (108)

4 - Le sens de l'écriture.

La recherche d'une relation particulière et singulière au monde et au langage.

Ecrire relève de l'activité symbolique

Enseigner l'écriture sous le paradigme de la textualité-littérarité c'est instituer pour l'élève la possibilité de construire et de faire valoir comme légitime une relation personnelle et particulière au monde. N'était la publicité donnée à cette relation dans le cadre de la classe, on pourrait la qualifier de privée. Il s'agit bien entendu de la relation langagière au monde : appréhension, transformation, reconstruction de ce qui est perçu, imaginé, pensé. N'étant pas finalisé par des considérations d'utilité sociale ou de fonctionnalité, non plus que tenu à des exigences de convenance ou de bienséance, le texte est un champ d'expérimentation et un territoire à agrandir. On est là aux antipodes de la transcription : il n'y a pas un ordre des choses socialement validé qui vaille ligne de conduite et soit l'étalonnage de la production langagière. Ecrire c'est stabiliser quelque chose dans le flot et dans le flou des significations possibles. Le monde est une virtualité à composer-recomposer. Il y a certes une limite, une contrainte et elle est considérable, un ordre d'avant la mise en ordre : c'est la langue. Ecrire c'est passer outre l'ordre des choses pour aller droit à la langue et c'est travailler sur la langue. C'est dans ce travail sur la langue que l'élève est convié à rechercher sa voie vers le monde et en particulier à faire son chemin vers l'univers social.

R. Barthes exprime combien la conception classique du texte est liée à une métaphysique de la vérité, laquelle a été mise à mal autant par Nietzsche que par les apports de la linguistique.

Dans cette conception classique, le texte est signe. Sans valeur par lui-même, il renvoie à un signifié : le "sens originel, univoque et définitif" (109) qu'y aurait mis l'auteur, en somme l'intention de l'auteur, que le texte a objectivée et a, en quelque sorte, "embaumée" (110). Ainsi la lecture du texte consiste à remonter à cette intention qui constitue la vérité originelle, ultime et unique du texte. Nulle divagation, ambivalence ou indécision de la signification n'est concevable, le spectre de l'intention de signification est là, incontournable. A l'opposé, ce que R. Barthes nomme la "pratique textuelle" (111) procède d'une déconstruction du statut du texte comme signe. Déconstruction des fonctions canoniques du langage (communication, représentation, expression) qui fait du texte le lieu, non pas de la mise en œuvre et de l'affichage d'une vérité anté-textuelle, mais le lieu d'un travail sur la langue, c'est-à-dire le lieu d'invention et de surgissement d'un langage. "La littérature met en scène le langage, au lieu de l'utiliser", écrit R. Barthes, dans un autre texte (112). Au fondement de cette déconstruction, il y a la reconnaissance qu'il n'y a pas d'adéquation entre le langage et le réel, et R. Barthes écrit magnifiquement : "De ce qu'il n'y a point de parallélisme entre le réel et le langage, les hommes ne prennent pas leur parti, et c'est ce refus [...] qui produit [...] la littérature" (113).

J. Ricardou écrivait que le principal obstacle à ce qu'il nommait "l'écriture effervescente" était "la dominance d'une identité prescriptive [...] le monde s'il s'agit de représentation ; le moi s'il s'agit d'expression" (114). Reprenons ce concept d'identité prescriptive. Tenons cette identité pour abolie. C'est, en amont du texte, tenir pour abolie l'idée qu'il y aurait un monde en ordre, auquel le texte devrait d'une façon ou d'une autre se raccorder ou rendre hommage. Entre le monde (l'ordre du monde) et le texte (la mise en texte), il n'y a pas a priori de considération d'agrément qui tienne. Pas plus qu'il n'y a, dans l'univers social ou langagier, de place d'emblée faite ou réservée pour le moi du scripteur. Si l'on regarde maintenant en aval du texte, on dira qu'il n'y a pas de discours vrai dont devrait s'approcher ou auquel devrait se rallier le scripteur. Cette absence d'un discours vrai (115) qui serait l'horizon ou du moins le régulateur virtuel de l'activité d'écriture, est certes le

corollaire d'une posture d'origine structuraliste mais ne s'y réduit pas : on n'est pas dans un exercice de langage sans référent ni référent.

Absence d'une "identité prescriptive", absence de tout horizon de vérité : le scripteur se débat dans les affres de la langue, il y fait son chemin. Le romancier C. Simon a pu écrire : "on n'écrit (on ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit [...] au cours de ce travail" (116). La formulation est peut-être outrée, sans doute polémique ; elle a le mérite de la clarté : l'instance décisive dans l'écriture, c'est le "travail d'écrire", pas l'intention. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas une intention à l'origine du texte, mais écrire est un processus de réformation et d'amendement qui reconstruit à chaque instant l'intention. A cet égard, penser l'écriture littéraire, ainsi que le fait C. Tauveron (117), comme une stratégie de subversion des normes ou comme une construction d'effets destinés à égarer, surprendre ou leurrer le lecteur, donc tout à la fois à guider le lecteur et à brouiller l'intention afin qu'une certaine polysémie soit assurée, que le sens ne soit pas immédiat, que le texte soit en somme porteur d'une dimension secrète, ne paraît guère opératoire. Sur un plan pédagogique, la multiplication des normes, des exigences et des contraintes transforme l'activité d'écriture en un jeu d'obstacles et n'aboutit guère qu'à des écrits mimétiques dépersonnalisés qui rappellent fortement l'accumulation des exercices de grammaire de jadis et éloignent l'élève de l'écriture plus qu'ils ne l'en rapprochent. Par ailleurs, les écrivains ont-ils, avant d'écrire, cette vision synoptique complète sur ce qu'ils vont écrire, que l'on voudrait exiger des élèves ? Assurément non, pour l'immense majorité (118). Cela n'invalide certes pas l'exigence, hautement légitime, de clarté cognitive, mais conduit à la déplacer. C'est en effet par l'écriture que se construit la clarté cognitive, par cette sorte d'alchimie qu'est la rencontre d'une intention et des contraintes infiniment dispersées de la langue et c'est dans la maîtrise langagière que l'intention et le sens parviennent à se formuler. Autrement dit, et c'est ce qui est à enseigner : la clarté cognitive s'acquiert dans le travail langagier, elle ne peut en être un préalable ; à défaut de quoi, on reconduit le classique partage de la pensée qui édicte et de

l'écriture qui sert à traduire. En forçant le trait, nous dirions que la clarté cognitive ne peut pas être un préliminaire au texte mais qu'elle est la marque de l'achèvement de l'activité textuelle.

Les didacticiens ont une autre difficulté avec la question de la littérarité. L'évoquer nous permettra par contrecoup de poursuivre la caractérisation du sens de l'écriture dans le paradigme qui nous occupe. C. Tauveron évoque la polysémie du texte littéraire "qui en dit plus qu'il ne dit ou dit autre chose que ce qu'il a l'air de dire". Il y a, écrit-elle, de "l'intention sous les mots" (119). Mais qu'il y ait de "l'intention sous les mots" est aussi bien caractéristique des textes dits sociaux que des textes littéraires. Ensuite, que la signification profonde déborde un premier niveau de signification ou qu'elle lui soit co-extensive n'est pas non plus propre à l'écriture littéraire. Pour être rigoureux dans cette question, il faudrait de toute façon s'entendre sur la notion de signification puisque c'est apparemment de cela qu'il s'agit quand C. Tauveron emploie le verbe dire : "dire plus", "dire autre chose", "l'air de dire". En fait, cette façon de définir le littéraire par une mesure de l'écart qui existerait par rapport à un langage neutre ou orthodoxe pose cette question : quel est ce langage neutre ou ce niveau du langage qui *dirait* exactement ce qu'il *veut dire*, ni plus ni moins, qui ne recèlerait aucune ruse, aucun secret, dans lequel les mots traduiraient de façon univoque et mathématique, hors de toute indétermination, les intentions ? Cela nous conduit à remarquer encore que la didactique ainsi posée ne parvient pas à se libérer d'une posture étroitement positiviste. Il faudrait aussi remarquer que C. Tauveron tente de récupérer la littérarité en la rabattant sur l'intention via la notion de "stratégie d'écriture" et cela, en utilisant un appareil conceptuel tiré de la sémiologie. C'est habituel en didactique : la transposition pose problème, quoiqu'elle semble aller sans dire (et même sans citation des sources théoriques !). Ainsi une chose est de constater, comme U. Eco, que le texte est un "tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir" ou "un mécanisme ... qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire" (120), autre chose est de penser que l'enseignement de l'écriture peut consister à monter des stratégies destinées à

ménager des blancs ou des interstices ou des "lieux de béance" (121) dans le texte pour que le lecteur puisse interpréter à sa guise et trouver le plaisir de la lecture. C'est là une conception technologique de la littérarité qui, peut-être, s'avérerait opératoire pour des scripteurs très confirmés (pour des ateliers d'écriture dans les universités, par exemple), mais qui est, selon nous, dénuée de sens pour des apprentis scripteurs jeunes.

Mais venons-en à l'essentiel. Le guidage du lecteur qu'il reviendrait au scripteur d'opérer incite à penser le littéraire comme le dévoilement d'un secret. Le texte est une trame tissée pour conduire à un secret, l'enjeu du guidage étant de faire accéder le lecteur à ce secret. En somme le texte est une médiation pour atteindre un secret qui serait en-deça du texte, dans l'esprit du scripteur. La position d'Y. Reuter n'est pas éloignée de celle de C. Tauveron lorsqu'il propose comme solution à la question, par lui fort justement posée, de "l'investissement du sujet dans son discours", d'étudier les "stratégies qui permettent de travestir l'investissement personnel" (122). Qu'il s'agisse, pour le sujet écrivant, de travestir son engagement ou qu'il s'agisse de postuler un secret dont le texte serait la représentation, la didactique se montre incapable de penser la place du sujet autrement que sous la classique dichotomie pensée-langage. Elle se montre tout autant incapable, prisonnière qu'elle est de la perspective communicationnelle qu'elle adopte, de se placer du point de vue du scripteur plutôt que du point de vue du récepteur. Dans le paradigme de la textualité-littérarité, il n'y a pas de secret qui existe antérieurement au texte. Si secret il y a, c'est le texte qui le construit, lui donne existence, le révèle. Il n'y a pas d'autre secret que le texte : le secret, c'est le texte et la véritable littérature, celle qui produit des formes, celle qui forme des histoires, en est la confirmation. Face à un texte que l'on peut qualifier de littéraire (ce qui ne présuppose rien de sa qualité), il n'y a pas de sens à poser la question de ce que l'auteur a voulu dire, pas plus qu'il n'y en a à poser la question de ce que représente une peinture. La vraie question, mais à laquelle réponse ne peut être donnée qu'a posteriori (le texte une fois achevé) est "qu'avez-vous voulu faire ?". Le texte est de l'ordre du faire, pas de l'ordre du dire.

J. Foucambert évoque "cet art sacré et secret" que serait l'écriture (123). A l'évidence, c'est cette perspective que restaure le paradigme de la textualité-littérarité, contre la visée profane et technicienne poursuivie par la didactique depuis une quinzaine d'années et que nous avons décrite principalement dans le chapitre consacré à l'écriture comme mise en œuvre d'une intention. C'est l'idée que si l'école doit enseigner, et c'est aujourd'hui plus que jamais une nécessité, la capacité à entrer dans la scripturalité sociale généralisée, capacité de repérage, de lecture et de production d'écrits, elle doit aussi faire apercevoir à l'enfant que l'un des enjeux de l'écriture et, historiquement, sans doute le premier enjeu de l'écriture fictionnelle, c'est "la poursuite de la vie-sans-fin" (124) : le monde n'est pas, ne saurait être, un agencement fini. C'est évidemment cela aussi qu'expriment les religions, ou plutôt les épopées qui les fondent, lesquelles sont des textes construits pour éluder la finitude humaine. L'écriture aurait-elle à voir avec une quête ? La pratique textuelle demandée à l'enfant, dans le paradigme qui nous occupe, conduit assurément à rechercher un être-à-soi et à se rendre signifiant à soi-même. Il y a dans cette écriture-là quelque chose qui tient de la confession, de l'imploration et du désir : la finitude de l'existence est versée dans l'abîme du langage et des significations. On est dans la sphère de l'activité symbolique, loin d'une réduction de l'écriture à de l'activité technique. Artsacré, inéluctablement.

5 - Le statut de l'individu.

La "fonction d'instauration" de l'écriture

Apprendre à écrire, dans la perspective qui nous occupe dans ce chapitre, ce n'est pas premièrement apprendre à entrer en relation avec les autres. C'est apprendre à s'établir dans le langage, à fonder des significations, et donc à se fonder dans la pratique textuelle : cela est moins affaire de relation aux autres, ou de communication, que de relation à soi. Un détour par le domaine de la mythologie donnera quelque consistance à ce terme vague : la *relation à soi*.

Un mythe est un récit qui a forme de fable et qui donne représentation de faits et de personnages ou, plus exactement, des relations qui unissent des personnages et des faits entre eux. C'est une construction : ce qui est donné à voir, c'est un ordre et une causalité. C'est un ordre nécessaire. Un *telos* donne sens aux événements, aux personnages, les extrait du chaos des perceptions pour les intégrer à un édifice signifiant. Un mythe est un récit orienté qui ne laisse rien dans l'incertitude. Les divers éléments y sont délimités et conditionnés pour que l'ensemble soit recevable en de multiples occurrences. Si l'on veut bien admettre que le mythe est partie intégrante d'un langage social, constitutif du langage d'une société donnée, on observera que ce langage est à usage interne, qu'il n'a pas fonction à dire quelque chose à d'autres sociétés, mais qu'il a fonction de miroir et de sublimation pour les membres de la société qui le produit et le reconduit. En d'autres termes, le mythe ne sert pas à communiquer mais, pour une société donnée, à identifier des puissances, des valeurs, des significations et, pour les membres de cette société, à s'identifier. Dans les sociétés sans écriture particulièrement, il est, à l'évidence, le lieu d'une "expression façonnée, raisonnée" : il est un discours destiné à conformer les paroles et les actes ; il a valeur d'école (125). Surtout, il conjure, en l'élaborant, l'angoisse humaine. Cette angoisse se trouve formulée symboliquement et projetée dans des représentations. Ainsi, parce qu'exprimée et élaborée en un discours que chacun peut proférer et entendre, elle devient supportable. Elle est même sans doute à la source de la créativité humaine et de l'inventivité sociale.

Ceci étant, si l'on admet que le mythe dit "quelque chose sur quelque chose", il faut se demander quel est ce "dit du dire" : telle est la question que pose P. Ricœur dans un article qui, loin des sciences humaines, veut formuler une "interprétation philosophique" du mythe (126). P. Ricœur considère le mythe comme une "forme de discours" ayant prétention à formuler du sens ou de la vérité : admettre cela est un préliminaire obligé si l'on veut interroger philosophiquement le mythe, quand bien même on reconnaît que l'entreprise philosophique et, pourrait-on dire, tout exercice de pensée rationnelle, est toujours un "exorcisme du mythe par

la raison". Ce que constate au fond P. Ricœur, c'est que la pensée conceptuelle a toujours eu à faire avec cette "puissance d'imagination et de représentation" qu'exprime le mythe. Platon lui-même invente des mythes. P. Ricœur est conduit à cette position, qui a tout d'une aporie philosophique : "La fonction fabulatrice [...] a valeur prémonitoire et exploratoire à l'égard de quelque dimension de la vérité qui ne s'identifie pas avec la vérité scientifique". Quelle est donc cette dimension que la rationalité ou la conceptualisation ne permettent pas de formuler ou, en tout cas, de rendre audible ? P. Ricœur répond par ce qu'il nomme la "fonction d'instauration" du mythe : le mythe instaure l'évènement fondateur qui ne peut être pensé dans les catégories de la rationalité puisqu'il est hors l'histoire. Ce faisant, établissant langagièrement l'évènement, ce que le mythe instaure c'est la possibilité du temps historique ou, dira-t-on plus simplement, la possibilité de l'élaboration narrative du vécu. Ce que nous traduirons ainsi : l'humanité n'a d'emprise langagière sur elle-même que pour autant qu'elle se montre capable, à l'origine, d'une captation symbolique de son destin, véritable acte de naissance du discours. P. Ricœur ne fait donc pas mystère de son orientation : c'est dans le symbolique, dans la mythologie, que, pour lui, la rationalité a ses origines. Il rejoint là les historiens de la Grèce antique qui récusent aujourd'hui ce positivisme qui a conduit à voir dans le *miracle grec* du Vème siècle une rupture radicale. Sur un tout autre plan, il rejoint ou confirme les positions d'un J. Bruner qui affirme l'extraordinaire importance, à côté d'une éducation à la rationalité, que l'école sait donner, d'une éducation au récit et à la construction symbolique, que l'école a fortement tendance à oublier (127).

P. Ricœur achève son analyse en inscrivant l'élaboration symbolique dont procède le mythe dans le cheminement éthique : "Si l'on entend [...] l'éthique comme l'ensemble des conditions de réalisation de la liberté, alors toute compréhension de soi-même est éthique et l'on peut affirmer que la connaissance symbolique est le long détour par lequel le soi découvre les conditions de sa propre instauration". Au terme de ce détour, nous sommes en mesure de revenir à notre idée de la pratique textuelle comme relation à soi. Il nous paraît possible et opératoire de transférer à la pratique textuelle la caractérisation

fonctionnelle du mythe que nous avons rapportée. Dans le texte d'enfant, sous le paradigme de la textualité-littérarité, l'angoisse parle et se parle. L'élève capte, sous des formes plus ou moins élaborées, et plus ou moins consciemment, ses difficultés, l'indicible de son histoire et de sa situation, ce qui ne peut avoir place dans la réalité langagière normale. Faisant œuvre de symbolisation, même si celle-ci est rudimentaire, inégale, aléatoire, inachevée, il construit ce que nous nommerons sa mythologie personnelle (128). Le texte est une élaboration langagière en laquelle n'importe pas la vérité ou la vraisemblance. Ce qui importe c'est la mise en ordre, et d'abord la mise en cause, que le texte opère ; c'est cette capacité d'exploration que l'ordonnancement des mots et des phrases induit. Se livrant à une sorte d'expansion de lui, de son identité, travestissant dans la symbolisation ses difficultés et les déterminations qui le plient, l'enfant écrivant prend possession de lui-même par le langage et instaure la possibilité d'en appeler au langage et de faire jouer le langage pour exister.

La didactique de la langue, du moins celle qui dénonce "la jouissance narcissique des mots" (129) au nom du sérieux de "l'adéquation communicationnelle", n'envisage ni même ne perçoit cet enjeu de l'apprentissage de l'écriture. On est là dans cet utilitarisme à courte vue qui trop souvent prévaut dans les classes et que dénonce depuis longtemps Ph. Meirieu, qui écrit : "la connaissance relève bien d'abord de l'ordre du symbolique, de l'agencement des places réciproques dans un monde apprivoisé, de l'inscription dans une histoire, de l'écho renvoyé par les autres aux questions que nous nous posons, de la possibilité d'oser notre propre réponse. Tous enjeux irréductibles à l'utilitarisme qui triomphe trop souvent ..." (130). On peut admettre que ce type de position commence à être entendu à l'école primaire, concernant l'apprentissage de la lecture. Sans doute la réflexion sur l'usage du conte et sur ses significations y a-t-elle contribué. En revanche, dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture, "l'ordre du symbolique" est très largement ignoré. D'une part, l'idée que l'enfant serait lui-même capable de production symbolique n'est pas aisément admise, parce qu'elle est rabattue sur la question, vide et vaine, de savoir si l'enfant est ou non artiste. D'autre

part, il n'est pas réellement admis, et aujourd'hui pas plus qu'hier, qu'il relève de l'institution scolaire de développer la faculté d'imagination de l'enfant. B. Duborgel montre que la culture iconoclaste qu'il dénonce comme dominant l'école peut être identifiée déjà dans *l'imagier du Père Castor*, l'école ne faisant que reconduire ce modèle mental acquis dans le premier livre de l'enfance : une relation fixe et univoque entre le mot, l'image et la chose (131). L'imagination, c'est-à-dire la capacité à déstabiliser et à subvertir cette relation univoque, n'est pas dans l'ordre de la vertu scolaire : si elle est reconnue c'est, trop souvent, pour être maîtrisée et contenue dans les limites du convenable et du convenant, c'est-à-dire du socialement acceptable, c'est-à-dire du déjà dit, du déjà vu. L'éducation est, selon B. Duborgel, "une entreprise de régulation et de subordination de l'imagination" (132). Voulant, à la fin de son ouvrage, donner des orientations théoriques pour une "éducation de l'imagination", l'analyste et pourfendeur de cette malédiction scolaire qu'est l'iconoclasme (au fond une malédiction civilisationnelle) se contente de brandir une déclaration d'intention. Dumoins insiste-t-il sur l'imaginaire, comme "langage susceptible de nous révéler à nous-mêmes" (133).

6 - La conception du pacte social. Une socialité abstraite fondée sur la juxtaposition des normes individuelles

Dira-t-on que l'enseignement de l'écriture entérine l'inégalité culturelle des élèves ? (critique qui fut souvent portée à l'encontre de la pédagogie Freinet). Il faut, du moins, reconnaître que les enfants entrent en écriture là où ils en sont de leur développement, de leurs potentialités, de leur savoir-être et que ne sont pas niées leurs différences sociales et culturelles. Dira-t-on également que ce type de pratique d'écriture induit une *totémisation* de l'individu ? On reconnaîtra que l'écriture exhibe la singularité du scripteur. La classe est bien une juxtaposition de voix singulières : les textes ne sont pas commensurables. Nous évoquons ci-dessus l'utopie communicationnelle portée par la didactique contemporaine. Il faut aussi évoquer l'utopie dont est porteuse

la pratique textuelle-littéraire : en cela qu'elle ne vise ni prioritairement ni essentiellement la communication, elle projette une société dans laquelle toutes les postures langagières sont autorisées et dans laquelle tout peut être proféré. La pratique textuelle-littéraire promeut l'utopie d'un langage qui n'aurait plus à s'aligner sur des contraintes extrinsèques ou, en d'autres termes, l'utopie d'une société qui n'aurait plus besoin d'autres règles que celles de la langue pour s'entendre. La contrainte c'est la langue. La contrainte sociale se résorbe entièrement dans la langue, que d'aucuns voudraient réduire à n'être que moyen de communication ! C'est dans la langue que se déploie la socialité. Montaigne écrivait déjà : "Nous ne sommes hommes, et ne nous tenons les uns aux autres que par la parole" (134).

Encore faut-il tâcher de caractériser cette socialité. J. Ricardou, se livrant à une déconstruction de l'écriture scolaire, a montré combien cette écriture, dans sa quête obstinée de la représentation et de la vérité, est vouée à l'imprécision et à la méconnaissance et n'obtient, en tout état de cause, que le faux-semblant qui s'ignore comme tel. Dans sa prétention à correspondre au réel, à y être conforme, elle use de l'artifice, mais il lui faut en même temps dissimuler l'artifice par du "déguisement" ou des "manœuvres", car ce que le scripteur doit atteindre c'est le réel, non pas l'écriture : il s'agit de représenter le réel, de rendre le réel, de bien rendre les choses, comme disaient les maîtres jadis. Cette restitution obligée contraint à la dissimulation de l'artifice, c'est-à-dire de l'écriture qui doit être "[transparente]"; en somme l'écriture est l'inessentiel de l'écriture, elle doit n'offrir aucune résistance à la lecture, elle n'est que le lieu ou l'occasion d'une "traversée", d'un passage (135).

A cette quête, J. Ricardou oppose ce qu'il nomme "l'écriture effervescente", qui "contrevient [...] à toute obéissance à un savoir sur la réalité" et qui donc "[décline] toute prétention à fournir un surcroît de réalité" (136). J. Ricardou pose de la sorte une hétérogénéité radicale de l'ordre du scriptural et de l'ordre du réel. Il assigne de ce fait à l'ordre langagier une extension, certes, mais aussi une compréhension : la capacité langagière, cette capacité que

l'école a charge de faire acquérir à l'enfant, c'est la capacité de scission d'avec le réel ou d'avec l'ordre des choses. C'est la possibilité de débouter l'ordre convenu des mots, en lequel tout nous porte à voir l'ordre des choses, la nature et la vérité des choses.

Fonder l'apprentissage de l'écriture sur ce refus d'obéissance, c'est postuler une capacité de chacun à formuler sa relation au monde et à soi ; c'est établir en principe que si les hommes "se tiennent les uns aux autres", comme l'écrivait Montaigne, cela ne se fait pas sur la base de représentations communes (d'une communauté de représentations) quant à la réalité. L'entente des hommes ne procède pas d'une entente sur le réel ou d'une perception commune et partagée de l'ordre des choses. Le lien social ne procède pas d'un accord sur le réel, ce qui est une façon de dire que les hommes n'ont pas besoin, pour vivre ensemble, de communier dans un même langage sur l'autel de la réalité. Si, comme notre époque en convient, et à l'opposé des cultures tribales ou claniques, point n'est besoin de désigner les mêmes choses par les mêmes mots pour être ensemble, qu'est-ce qui fonde la possibilité du lien social ? Trop elliptiquement sans doute, on répondra : la capacité à produire du discours, la capacité à se représenter et à se mouvoir dans l'univers langagier, à donner de la voix et à produire sa norme qui, pour n'avoir ni autorité ni pérennité, ajoute au fluide instable d'une socialité devenue abstraite. S'il est vrai qu'écrire c'est réécrire, reprendre et reconformer du texte (car le paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité n'entretient pas l'illusion de la création ex nihilo), on est dans une socialité dont la métaphore est l'intertexte, que R. Barthes définissait comme "tout le langage, antérieur et contemporain, qui vient au texte". L'intertexte, écrivait-il, "champ [...] de formules anonymes", est "le volume de la socialité" (137).

Nous sommes en présence d'une extraordinaire promotion du Verbe. Le texte est porteur d'une exigence fondatrice, qui ne se mesure pas à l'aune de l'état des choses, quoiqu'elle ne désespère pas de plier l'ordre des choses à l'ordre des mots. Si la confusion des normes individuelles disqualifie toute norme à prétention universelle, il demeure cependant une transcendance

et c'est celle de l'identité de l'individu, dont le texte peut apparaître comme la quête.

notes

- (1) - Roland BARTHES, *Critique et vérité*, Paris, Seuil, 1966.
- (2) - Cette recherche d'un langage peut aller jusqu'à la déconstruction de la langue comme bien commun. Ainsi, nous semble-t-il, le vertigineux *Finneganswake* de James JOYCE.
- (3) - Catherine TAUVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ?", in *Repères*, n° 13, 1996.
- (4) - *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, C.N.D.P. / Savoir-Livre, 1992, p. 106.
- (5) - Voir Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, en particulier le chapitre 1.
- (6) - Charles MORACCHINI, *Le sens de la scolarité aujourd'hui. Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, 1997, p. 154.
- (7) - "Plan de rénovation de l'enseignement du français", daté de janvier 1971, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 199.
- (8) - "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", signées de J. Fontanet, datées du 4 décembre 1972, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 208.
- (9) - "Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle élémentaire de l'école primaire", daté du 7 juillet 1978, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 308.
- (10) - "Programmes et instructions à l'école élémentaire", signés de J. P. Chevènement, datés du 15 mai 1985, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 373.
- (11) - "Les cycles à l'école primaire", daté de 1991, *Ens. du*

fr., t. 3, p. 416.

(12) - *La maîtrise de la langue à l'école*, op. cit.

(13) - "Projet de programmes pour l'école primaire", signé de F. Bayrou, daté du 1er septembre 1994, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 470.

(14) - "Arrêté fixant les programmes pour chaque cycle de l'école élémentaire", signé de F. Bayrou, daté du 22 février 1995, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 482.

G. Turco voit dans ce texte des "exigences contradictoires". D'un côté, avec l'expression écrite, le scripteur est partie prenante et agissante de son texte ; de l'autre la priorité est donnée à l'apprentissage de règles et à la mise en œuvre de contraintes.

Voir Gilbert TURCO, "Lire des écrits de référence pour écrire et réécrire. Contribution à une réflexion sur la production d'écrits au cycle 3 de l'école primaire", in *Ecrire et réécrire, apprentissage et dispositifs didactiques, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 5, 1996, cerse, Université de Caen.

(15) - Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, op. cit., chap. 1.

(16) - "Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle élémentaire de l'école primaire", daté du 7 juillet 1978, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 308.

(17) - Ce qu'affirme explicitement C. Tauveron, qui écrit que le récit d'histoire vécue "pourrait bien constituer un obstacle au développement de capacités d'écritures plus fines".

Catherine TAUVERON, *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1995, p. 78.

Bien avant, J. Ricardou voyait dans l'idéologie de l'expression et de la représentation "une entrave à l'enseignement de l'écriture".

Jean RICARDOU, "Ecrire en classe", in *Pratiques*, n° 20, 1978, p. 35.

(18) - Voir Catherine TAUVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision", *op. cit.* ; et Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", in *Pratiques*, n° 89, mars 1996.

(19) - Catherine TAUVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision", *op. cit.*, p. 201.

On notera cependant que la grammaire a toujours été un discours sur les faits de langue et que, s'il y a un "destin" de l'enseignement de la grammaire, il n'a guère évolué : il a toujours été de faire accéder les élèves à ce discours, moyennant certes une pratique plus ou moins appuyée, plus ou moins *naturelle*, selon les époques et les options pédagogiques, de la langue.

(20) - *Ibid.*, p. 208.

(21) - Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", *op. cit.*, p. 25.

(22) - *Ibid.*, p. 29.

(23) - L'expression est de J. P. Bronckart, critiquant le cognitivisme, dont la didactique s'est abondamment nourrie. Cité in *ibid.*, p. 30.

(24) - *Ibid.*, p. 32.

(25) - *Ibid.*, p. 39.

(26) - Le modèle de *Hayes et Flower*, élaboré au tout début des années 1980, a été introduit en France en 1985-86, en particulier par C. Garcia-Debanc.

Voir Claudine GARCIA-DEBANC, "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", *Pratiques*, n° 49, 1986.

(27) - Michel FAYOL, "L'écrit : perspectives cognitives" in A. Bentolila (dir.), *Les entretiens Nathan, acte 2*, Nathan, Paris, 1992.

(28) - *Ibid.*, p. 115.

(29) - *Ibid.*, p. 118.

(30) - Nous n'ignorons pas que les deux termes n'ont pas à proprement parler la même signification, mais elles sont en général employées indifféremment.

Voir la distinction qu'opère Michel FAYOL in *ibid.*, p. 112.

(31) - Voir Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996, chap. 2.

(32) - Nous reprenons l'expression à Sylvie PLANE et Jacques DAVID, "Apprentissage de l'écriture et réécriture : vers une problématique didactique", in *Ecrire et réécrire, apprentissage et dispositifs didactiques, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 5, 1996, cerse, Université de Caen. p. 8.

(33) - Pierre CLANCHE, *Le texte libre, écriture des enfants*, Paris, Maspéro, 1976, chap. 4.

(34) - L'expression est de Pierre CLANCHE, *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion, 1988, chap. 9.

(35) - Pierre CLANCHE, *Le texte libre, écriture des enfants*, *op. cit.*, p. 153.

(36) - Les écrits de J. Foucambert et de son équipe ne satisfont guère, dans leur présentation, aux critères en usage dans les publications universitaires, personne ne le niera. Est-ce pour cette raison que les didacticiens l'ignorent, qu'ils ne le citent jamais ? De J. Foucambert et de son équipe, nous nous référons à :

- Jean FOUCAMBERT, "L'écriture, préalables à sa pédagogie", in J. Foucambert, *Question de lecture*, Paris, AFL-Retz, 1989.

- Paul LEON et Jeannette ROUDIER, *L'écriture. Préalables à sa pédagogie*, A.F.L., Paris, 1988

- Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte*, Rapport de recherche INRP, code 30802, 2 tomes, 1995-96.

Il s'agit là d'une recherche importante sur ce domaine peu exploré et d'ailleurs peu identifié en tant que tel par les didacticiens.

- Jean FOUCAMBERT, Yvonne CHENOUF (coord.), *La lecture de leçon, leçons de lecture au cycle 2*, Paris, A.F.L. et I.N.R.P., 1999.

(37) - Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte, op. cit., t. 1, p. 51.*

(38) - Il s'agit du texte de Jean RICARDOU, *Ecrire en classe*. Ce texte, d'une radicalité qui n'avait rien d'universitaire, a été publié dans *Pratiques*. Il fut en son temps considéré comme un textefondateur.

(39) - Paul LEON et Jeannette ROUDIER, *L'écriture. Préalables à sapédagogie, op. cit., p. 26.*

(40) - Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte, op. cit., t. 1, p. 61.*

(41) - Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire, op. cit., p. 14.*

(42) - Ce qui n'est pas non plus pertinent, et que l'on retrouve cependant fréquemment, c'est l'évocation d'un modèle traditionnel d'apprentissage de l'écriture, situé dans un passé indéfini, et qu'on ne prend pas la peine de caractériser. Notre travail montre qu'il n'y a pas de *modèletraditionnel* unique et que l'on ne gagne rien à faire perdurer cette opposition du traditionnel et dumoderne.

(43) - Marie-Hélène VOURZAY, "Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux 'modèles didactiques' de la rédaction-description pour le premier cycle du secondaire", in *Pratiques*, n° 99, septembre 1998.

(44) - Jean RICARDOU, "Ecrire en classe", *op. cit.*

(45) - Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte, op. cit., t. 1, p. 56-57.*

(46) - *Ibid.*, p. 93 et suiv.

(47) - *Ibid.*, p. 60.

(48) - Cités in *ibid.*, p. 120.

(49) - Jean FOUCAMBERT, "L'écriture, préalables à sa pédagogie", *op. cit.*, p. 84.

(50) - Jean FOUCAMBERT et Yvonne CHENOUF (coord.), *La lecture de leçon, leçons de lecture au cycle 2*, *op. cit.*, p. 127.

(51) - "Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire", *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 7 du 26 août 1999.

(52) - Jean FOUCAMBERT et Yvonne CHENOUF (coord.), *La lecture de leçon, leçons de lecture au cycle 2*, *op. cit.*, p. 32 et suiv.

(53) - *Ibid.*, p. 24.

(54) - Jean RICARDOU, "Ecrire en classe", *op. cit.*, p. 28.

(55) - *Ibid.*, voir p. 36 à 40.

(56) - Nous rappelons la très belle formulation de J. Ricardou : "Toujours, à la base du texte, comme son fondement irréductible, comme la condition de sa possibilité, doit nécessairement gésir un quelque chose à dire. Ou, si l'on préfère, ce que nous nommons un sens institué, établi avant même qu'ait eu lieu l'acte d'écrire. Puis s'accomplit l'acte d'écrire, qui est alors conçu comme une manifestation du sens institué. Si le sens institué concerne des aspects du Moi, la manifestation est habituellement nommée une expression. Si le sens institué se rapporte à des aspects du Monde, la manifestation est communément appelée une représentation".

Ibid., p. 25.

(57) - On ne devrait pas perdre de vue que le manifeste de J. Ricardou, *Ecrire en classe*, publié en 1978, s'il est appelé à la rescousse par ceux qui veulent rompre avec le fonctionnalisme

didactique, est aussi et prioritairement à l'origine d'un certain nombre de choix essentiels qui ont marqué le développement de la didactique. Ainsi la notion de scripteur, l'écriture comme procès de transformation, l'intérêt pour l'activité scripturale (et non pour la personnalité du scripteur), la possibilité de l'écriture collective, la critique de l'écriture-expression sont au cœur des propositions de la didactique.

(58) - "Ecrire, c'est inventer du jamais lu". Jean FOUCAMBERT, "L'écriture, préalables à sa pédagogie", *op. cit.*, p. 81

(59) - Selon C. Kerbrat-Orecchioni, citée par Marie-Hélène VOURZAY, "Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux 'modèles didactiques' de la rédaction-description pour le premier cycle du secondaire", *op. cit.*, p. 32.

(60) - Catherine TAUVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ?", *op. cit.*, p. 208.

(61) - Jean RICARDOU, "Ecrire en classe", *op. cit.*, p. 44.

(62) - Philippe MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris, 1995, p. 232.

(63) - *Ibid.*, p. 110.

(64) - *Ibid.*, p. 134.

(65) - Cité in *ibid.*

(66) - "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", datées du 4 décembre 1972, signées de J. Fontanet, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 208.

(67) - Il faut là, comme en bien des occasions, mettre à part les didacticiens de Genève : J. P. Bronckart, B. Schneuwly...

(68) - Roland BARTHES, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978, p. 34.

(69) - Pierre CLANCHE, "L'enfant de neuf ans, le réel et l'imaginaire ou l'inéluctable pesanteur de la vérité", in *Cahiers Binet-Simon*, n° 632, 1992, p. 27-28.

(70) - "Instruction sur l'enseignement dans les cours complémentaires", datées du 1er octobre 1957, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 148.

(71) - Dans un article qui s'inscrit à contre-courant de la vogue des thèses chomskyennes quant à l'acquisition du langage (vogue finalement toute scientiste, alors qu'à une époque, Chomsky a pu servir de contrepoids au scientisme linguistique en usage dans les écoles normales), A. Bentolila écrit : "Un enfant n'apprend pas le langage en grandissant ; c'est au contraire le langage qui le fait grandir." Et, plus loin : "Chaque enfant balbutiant ses premiers mots célèbre le projet de l'homme d'imposer par le verbe sa pensée au monde. Créateur bien plus qu'imitateur, découvreur plutôt que suiveur, il construit sa langue et ne reproduit pas celle des autres". Ce qu'exprime en somme A. Bentolila, contre l'idée que tout en la matière est programmé du fait de l'équipement génétique, c'est la singularité du développement langagier de chaque enfant, c'est-à-dire la singularité de la conquête linguistique. Des enfants échouent, d'autres réussissent, à équipement égal, pourrait-on dire. Le succès de la conquête ne tient pas à "une quelconque programmation neuro-cognitive" mais, pour beaucoup, à l'école qui a tâche de soutenir "l'intention" de conquête de l'enfant et de faire "comprendre ce que parler veut dire".

Voir A. BENTOLILA, "Comprendre ce que parler veut dire", in *Le Monde* du 26-5-2000.

(72) - Nous reprenons l'expression à J. Foucambert, qui l'emploie dans une perspective tout autre.

Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte*, op. cit., t. 1, p.134.

(73) - C'est à dessein que nous employons des termes dont nous avons déjà fait usage dans les chapitres qui précèdent, termes empruntés à F. Furet et J. Ozouf ("marché des volontés"), à A. Bentolila (la "connivence", la "conquête"), à C. Tauveron (la "séduction", ce terme venant en fait de R. Barthes).

(74) - Nous reprenons cette expression à Pierre-François MOREAU, *Le récit utopique, Droit naturel et roman de l'Etat*, Paris, P.U.F., 1982, p. 137.

(75) - B. Lahire explique que cette rupture est au fondement des inégalités scolaires, les enfants des milieux culturellement pauvres n'étant pas armés pour y survivre scolairement.
Bernard LAHIRE, *Cultures écrites et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

(76) - R. Trousson, cité par Pierre-François MOREAU, *Le récit utopique, Droit naturel et roman de l'Etat*, *op. cit.*, p. 26.

(77) - Dominique-Guy BRASSART, "Approche(s) cognitiviste(s) ?" in J. L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris, Nathan, 1995, p. 101.

(78) - *Ibid.*, p. 102-103.

(79) - *Ibid.*, p. 125.

(80) - *Ibid.*, p. 113.

(81) - *Ibid.*, p. 127.

(82) - Jean-Paul BRONCKART, "Développement, compétences et capacités d'action des élèves", in J. L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, état d'une discipline*, *op. cit.*

(83) - *Ibid.*, p. 170.

(84) - Jean-Louis CHISS, "Sciences du langage : le retour", in J. L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, état d'une discipline*, *op. cit.*, p. 86.

(85) - Nous nous appuyons là sur la très remarquable synthèse donnée par Jean-Claude PARIENTE : "Le langage", in D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995, t. 1, p. 406 et suiv.

(86) - Il serait intéressant à cet égard de comparer avec ce qu'il en est dans des pays dont le système scolaire n'a pas eu à assumer une tâche d'intégration forcée à la nation par la langue.

(87) - Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", *op. cit.*, p. 27.

(88) - Bruno DUBORGEL, *Imaginaire et pédagogie, De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Toulouse, Privat, 1992, p. 226.

(89) - *Ibid.*, p. 225.

(90) - *Ibid.* Voir en particulier le chapitre 10. Que la philosophie comtienne ait été une référence majeure pour les fondateurs de l'école publique, que le positivisme ait imprégné, des décennies durant, les instructions officielles : ce sont choses avérées. Pour autant, le rationalisme inhérent à l'institution scolaire ne peut être in extenso rabattu sur le comtisme.

(91) - *Ibid.*, p. 122.

(92) - A. Comte écrit : "Le but le plus difficile et le plus important de notre expérience intellectuelle est de transformer le cerveau humain en un miroir exact de l'ordre extérieur".
Cité in *ibid.*, p. 225.

(93) - Qu'il nous soit permis de rapporter ce fragment particulièrement dense et magnifique du chapitre 5 de l'ouvrage de B. Duborgel : "L'écriture enfantine est figure double et dramatique de l'imagination naissante et de l'imagination contrainte, empêchée ou détournée. Elle est le lieu d'un débat dans lequel l'imagination, trop continûment et intensément soumise aux pressions multiformes des rituels initiatiques de censure et de surveillance, pré-destinée à sa propre mort au bénéfice du langage, de l'écrire et du penser positifs, est condamnée à se restreindre à quelques massifs d'imageries rescapées, à ne pas développer ses esquisses, à n'être qu'indication fragile et fugitive (voire honteuse) de symboles

entr'aperçus et non cultivés, à perdre son audace, à douter d'elle-même, à s'exténuer en clichés à proximité de stéréotypes où brillent encore parfois, morts-nés, quelques archétypes possibles, à ne se manifester que comme par effraction, grâce ou exception, à se dissoudre en ornements insignifiants, à se falsifier ou à se laisser destituer. L'écriture enfantine, lieu nodal de l'imagination et de son exorcisme".

In *ibid.*, p. 135.

(94) - La recherche des formulations et des figurations de ces dilemmes serait, à notre sens, d'un grand bénéfice dans la formation des maîtres. Cela retiendrait de considérer l'éducation comme un ensemble de techniques, dans la mesure où cela obligerait à considérer la pédagogie comme une dimension essentielle du métier d'enseignant, à côté de la dimension didactique.

(95) - Charles MORACCHINI, *Le sens de la scolarité aujourd'hui. Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, 1997.

(96) - *Ibid.*, p. 159.

(97) - *Ibid.*

(98) - Philippe MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, p. 81 et suiv.

(99) - Cela n'exclut pas, il faut le redire avec force, l'enseignement-instrumentation, visant à donner à l'élève une compétence et une efficacité technique dans le domaine des écrits sociaux. La mise en avant du paradigme de l'écriture comme textualité-littérarité ne signifie pas une contestation de cet apprentissage technique et généraliste des modalités de la scripturalité sociale. Elle signifie en revanche que l'on ne peut réduire l'apprentissage de l'écriture à cette acculturation à la scripturalité.

(100) - Cité par Bernard SCHNEUWLY, "De l'utilité de la 'transposition didactique'", in J. L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, état d'une discipline*, op. cit., p. 54.

M. Verret est l'inventeur, en 1974, du concept de *transposition didactique*, repris ensuite par Y. Chevallard.

(101) - *Ibid.*, p. 48.

(102) - *Ibid.*, p. 52.

(103) - *Ibid.*, p. 53.

(104) - Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", *op. cit.*, p. 32.

(105) - Bernard SCHNEUWLY, "De l'utilité de la 'transposition didactique'", *op. cit.*, p. 54.

(106) - Jean-François HALTE, "L'espace didactique et la transposition", in *Pratiques*, n° 97-98, juin 1998.

(107) - Y. Chevallard, cité in *ibid.*, p. 177.

(108) - On observe, au revers de ce débat, que la question est celle du statut scientifique de la didactique. Le tenant de l'interactionnisme qu'est J. P. Bronckart dénie à celle-ci toute prétention à l'autonomie.

Voir Jean-Paul BRONCKART, Itziar PLAZAOLA GIGER, "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", in *Pratiques*, n° 97-98, juin 1998, p. 43.

(109) - Roland BARTHES, "Texte (théorie du)", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 22, p. 370.

(110) - *Ibid.*

(111) - *Ibid.*

(112) - Roland BARTHES, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978, p. 19.

(113) - *Ibid.*, p. 22.

(114) - Jean RICARDOU, "Ecrire en classe", *op. cit.*, p. 64.

(115) - Dans cette absence d'un discours vrai, P. Ricœur, prenant acte de la critique nietzschéenne des normes, voit signifiée la mort de Dieu.

Voir Paul RICŒUR, "Philosophies du langage", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 13, p. 434.

(116) - Cité par Jean FOUCAMBERT, "L'écriture, préalables à sa pédagogie", *op. cit.*, p. 83.

(117) - Voir en particulier de Catherine TAUVERON : "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ?", *op. cit.*

Voir également, du même auteur : "Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école", in *Lire des textes littéraires au cycle 3*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 1998.

(118) - A notre connaissance, très rares sont ceux qui, comme l'auteur de romans policiers américain James Ellroy, ne commencent à écrire que lorsque le roman est entièrement découpé et planifié au paragraphe près, toutes les péripéties et effets étant identifiés et construits, toutes les transitions étant agencées.

(119) - Catherine TAUVERON, "Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école", *op. cit.*

(120) - U. Eco, cité par J. FOUCAMBERT et Y. CHENOUF (coord.), *La lecture de leçon, leçons de lecture au cycle 2*, *op. cit.*, p. 55.

(121) - Catherine TAUVERON, "Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école", *op. cit.*

(122) - Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", *op. cit.*, p. 32.

(123) - Y. CHENOUF, J. FOUCAMBERT, M. VIOLET, *Genèse du texte*, *op. cit.*, t. 1, p. 133.

(124) - Nous empruntons cette belle expression à l'introduction qu'a donnée J. Bottéro à sa présentation-traduction de *L'épopée*

de *Gilgames*. L'histoire de Gilgames passe pour la plus ancienne œuvre littéraire connue. Telle qu'elle est aujourd'hui, recomposée par les assyriologues à partir de fragments de tablettes retrouvées, elle raconte l'amitié de Gilgames, roi d'Uruk, et d'Enkidu, une sorte de sauvage que la relation humanise. Alors qu'une amitié s'établit, si forte que les deux hommes sont comme frères, Enkidu meurt et ce, dans les bras de Gilgames. Au désespoir d'avoir perdu son ami, sachant dès lors la brièveté de l'existence et l'inéluctabilité de la mort, Gilgames s'en va dans une errance périlleuse et solitaire à "la poursuite de la vie-sans-fin". Il n'est pas banal que l'écriture, entendons l'écriture de fiction, ait pu dès ses origines servir à fixer et à conjurer le désarroi devant l'inéluctable de la condition humaine. Nous dirons métaphoriquement que l'écriture est ainsi dès ses origines, la poursuite de la "vie-sans-fin".

Voir Jean BOTTERO, Introduction à *L'épopée de Gilgames, Le grand homme qui ne voulait pas mourir*, traduit de l'akkadien par J. Bottéro, Gallimard, Paris, 1992.

(125) - Voir l'article "Mythe", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 15, p. 1037.

(126) - Paul RICŒUR, "Mythe, L'interprétation philosophique", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 15, p. 1041.

Les citations sont extraites de cet article.

(127) - Voir Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, *op. cit.*, en particulier le chapitre 7.

(128) - Loin de nous, il faut le noter, l'idée que les textes d'enfants adopteraient des formes archétypales qui les rapprocheraient, sous l'angle de la textualité, des grands mythes. La comparaison que nous donnons là ne se situe pas au plan de la textualité mais à celui de la fonction. Ce que nous affirmons c'est que ces textes ont pour l'individu une fonction analogue à la fonction reconnue aux mythes pour les sociétés.

(129) - L'expression est de Catherine TAUVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ?", *op. cit.*, p. 192. Au revers de cette

trop explicite manifestation de détestation de la "jouissance" langagière, on adossera le plaisir du texte selon R. Barthes : ce "travail radical à travers lequel le sujet explore comment la langue le travaille et le défait".

Voir Roland BARTHES, "Texte (théorie du)", *op. cit.*

(130) - Philippe MEIRIEU, *Des enfants et des hommes, Littérature et pédagogie, 1 - La promesse de grandir*, ESF éditeur, Paris, 1999, p. 132.

(131) - Voir Bruno DUBORGEL, *Imaginaire et pédagogie, De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, *op. cit.*, en particulier p. 21 et suiv.

(132) - *Ibid.*, p. 197.

(133) - *Ibid.*, p. 244.

(134) - MONTAIGNE, *Essais, I, 8*, in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 1967, p. 31.

(135) - Voir Jean RICARDOU, "Ecrire en classe", *op. cit.*, p. 69.

(136) - *Ibid.*, p. 34.

(137) - Roland BARTHES, "Texte (théorie du)", *op. cit.*