

ÉCRITURE ET CRÉATIVITÉ CONSTANTES ET GLISSEMENTS EN TRENTE ANS DE RECHERCHES DANS LES ÉQUIPES FRANÇAIS 1^{er} DEGRÉ DE L'INRP

Catherine TAUVERON, INRP Français École

Résumé : Rétrospectif et prospectif à la fois, le regard porte sur les grandes évolutions qui ont marqué les recherches sur l'écriture menées à l'INRP par les équipes Français 1^{er} degré, de 1970 à aujourd'hui, pour mieux penser une didactique à venir de l'écriture littéraire. L'introduction de l'altérité a modifié la conception de l'écriture (de l'expression du moi à la séduction de l'autre, du jaillissement d'énergie à l'inscription dans des pratiques sociales codifiées), la conception de la créativité et de l'activité du sujet écrivain (de l'imaginaire et du langage libérés à l'activité contrôlée, stratégique et systémique) et donc aussi les caractéristiques de l'action didactique. L'évolution marque une perte d'intérêt pour les effets littéraires. En vue de construire une didactique nouvelle des effets littéraires, on se propose moins d'articuler aux recherches récentes les recherches anciennes sur la « fonction poétique » que de passer d'une conception de l'écriture à une autre : de l'écriture comme activité stratégique de résolution de problèmes à l'écriture comme activité tactique de conception de problèmes (pour le lecteur).

Il m'a déjà été donné, ici même (Tauveron, 1996), de faire un bilan critique des avancées et limites des recherches « Évaluation des écrits des élèves » (EVA) et « Révision des écrits des élèves » (REV), menées entre 81 à 94, et de poser quelques jalons pour une recherche future qui prendrait en compte, dans le cadre conservé mais repensé de l'évaluation formative, les effets littéraires négligés.

La recherche, alors projetée, est désormais en cours sous l'intitulé « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école (cycles 2 et 3) ». Le titre indique une double centration pensée à l'origine comme une articulation : l'introduction de la lecture littéraire à l'école a été posée d'abord comme un moyen possible au service de l'écriture littéraire, considérée comme une fin. En cours de recherche, la lecture littéraire a trouvé sa finalité propre et, de ce fait, entièrement mobilisé les énergies. *Repères* 19, « Comprendre et interpréter les textes à l'école » (1999), présente, la concernant, un aperçu de nos hypothèses de travail et de nos premiers résultats. Disposant de théories de la lecture littéraire, de réflexions sur son enseignement dans le secondaire - certes

non transposables à l'identique dans le primaire, où tout est à construire, mais néanmoins éclairantes -, d'une littérature de jeunesse si inventive qu'on ne pouvait qu'être tenté d'explorer son espace jubilatoire, il nous était plus facile de traiter la question de la lecture littéraire, pour elle-même et secondairement comme répertoire de formes et d'effets à recycler dans l'écriture, que la question de l'écriture littéraire proprement dite.

Bien entendu, l'écriture n'est pas absente de nos travaux : elle est notre ligne de mire et l'une des procédures privilégiées d'expression de l'interprétation des textes lus, mais ses aspects artistiques n'ont pas encore été véritablement constitués en objet de recherche. A ce jour, nous ne sommes pas allés au-delà de l'énoncé de grands principes que j'exposerai en conclusion. Pour tenter d'y voir plus clair et d'avancer, un retour aux origines, j'entends sur les premiers pas en écriture des équipes Français 1^{er} degré (de l'INRDP à l'INRP, du *Plan de rénovation* à aujourd'hui), n'est pas nécessairement paradoxal. C'est aussi une manière, la mienne, de rendre hommage à celle qui les a dirigés, qui a joué un rôle déterminant dans leurs orientations et réorientations et dont j'assure, à la mesure de mes moyens, la (difficile) succession. Mon regard rétrospectif, à la fois distancié et impliqué, sans doute simplificateur et déformant dans la mesure où je n'ai pas participé aux recherches antérieures à 1980, est orienté par deux questions : quelles conceptions de l'écriture et du sujet écrivant sont successivement à l'œuvre dans les pratiques innovantes issues des recherches ? En dépit de déplacements majeurs qui tiennent autant à l'idéologie ambiante du moment qu'aux avancées théoriques, n'y a-t-il pas quelques leçons à tirer de l'histoire pour penser aujourd'hui une didactique de l'écriture qui serait moins de la « créativité » que de la création ?

Des propositions de la commission Rouchette (1969) comme du *Plan de Rénovation* (1971, 1973) émergent deux idées neuves et décisives, repensées, reformulées, mais jamais totalement reniées par les recherches des années 80 : celle d'une démarche en trois temps libération / structuration / libération ; celle de situation fonctionnelle de communication (parce que le langage est naturellement un moyen de communication, les activités langagières en classe, pour prendre sens aux yeux des élèves, ne peuvent qu'être provoquées et travaillées dans des situations fonctionnelles de communication). Au-delà de cette continuité, du *Plan de rénovation* aux années 80, s'opère, sous l'influence de la pragmatique du langage et de la sociolinguistique, un glissement majeur, de l'écriture comme *expression* (du moi) à l'écriture comme *séduction* (de l'autre), ce que marque, mais pas seulement, le passage d'« expression écrite » à « écriture ». L'introduction de l'altérité constitue à mes yeux le fait central qui fait basculer les principes initiaux et affecte de proche en proche tous les éléments du système didactique, dont fait partie au premier chef le postulat de la « créativité » de l'élève.

1. À PROPOS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION FONCTIONNELLES

1.1. De la communication comme transmission à la communication comme interaction ou comment l'attention se déplace du scripteur au lecteur

Des années 70 aux années 80, la conception de la communication a changé et, avec elle, la représentation que l'on se fait des activités fonctionnelles. Le schéma de la communication auquel se réfère de manière centrale le *Plan de rénovation* et les recherches qui s'en inspirent, on le sait, repose sur une conception idéaliste et simpliste de la communication : le message est censé préexister à son codage, le codage n'altère ni ne donne consistance au message, et, nonobstant quelques brouillages matériels toujours possibles, le message codé transmis par l'émetteur est supposé reçu à l'identique par le récepteur. Autre référence incontournable, les fonctions que Jakobson attribue au langage à partir des composantes du schéma (le message, le code, l'émetteur et le récepteur), et qui permettent de catégoriser les situations d'écriture (on travaille la « fonction expressive » ou la « fonction poétique » du langage), invitent à ne considérer le lecteur (auditeur) que comme un destinataire passif ou une cible dont les caractéristiques n'ont pas d'influence sur la façon de concevoir le message.

Les conséquences, de tous ordres, sont d'importance : alors que les fonctions sont une base de classement des activités d'écriture en classe, on ne trouve curieusement décrites que peu de situations où serait travaillée la « fonction conative » ; si l'on inscrit bien l'écriture dans des situations de communication qui invitent au partage des productions, le destinataire (sa position sociale, ses savoirs, ses affects, ses attentes...) n'est pas inscrit dans le processus de production. Il a un rôle de décor indispensable à l'action mais il n'est pas au cœur de l'action, partenaire obligé (mais muet) de l'acteur principal, dans une interaction dialogique.

Il faut attendre les années 80 pour que toute production verbale soit considérée comme un acte de langage et pour que l'analyse du « contexte », entendu comme « environnement social où se place l'acte de langage » soit posée comme un préalable à l'écriture impliquant des choix de toute nature ne se limitant plus au registre de langue, en particulier le choix d'un type de texte ou d'écrit susceptible de répondre à l'enjeu pragmatique de l'acte. L'expression « situations fonctionnelles de communication » perdure mais le sens qui est donné à « communication » et à « fonction » a changé : les fonctions ne renvoient plus à des propriétés intrinsèques et isolables du langage (du « déjà donné », en quelque sorte, dont le traitement didactique accentue le cloisonnement de sorte que, travaillant, la fonction poétique, on ne travaille pas la fonction expressive) mais à des intentions dialogiques (convaincre, expliquer, décrire, faire agir...) qu'il convient toujours de concrétiser en acte, en trouvant la position énonciative et les moyens langagiers adéquats, dont fait partie en priorité le genre socio-empirique ou « type d'écrit ».

1. 2. De la communication comme expression de soi à la communication comme recherche d'un effet sur l'autre ou comment l'attention se déplace de la personne au sujet social

Dans un contexte où ne se pratiquait guère que l'imitation laborieuse des textes d'auteurs, dont la fonction principale était de doter les élèves de belles tournures, la commission Rouchette et le *Plan de rénovation* ont parié, - pari inestimable -, sur le potentiel d'initiative de l'élève et son pouvoir créatif. Ils ont posé la condition de leur éclosion : « motiver » la venue de l'écriture en l'inscrivant dans une situation *naturelle* de communication. « Le besoin d'expression et de communication est un besoin inhérent à la nature humaine mais c'est un besoin qui ne se révèle pas spontanément... L'enfant qui a pourtant quelque chose à dire éprouve au moment d'écrire une sorte de vertige. D'où une idée aussi vieille que la pédagogie qui consiste à faciliter l'expression en la motivant » (CR, p. 22). Mais, dès lors que le contexte social de l'échange est peu exploré dans ses composantes, et réduit peu ou prou à la sphère scolaire, dès lors aussi que le récepteur est mis en sourdine, c'est, dans la communication, l'émetteur qui est mis en valeur. Et, d'une certaine manière, dans le *Plan de rénovation* et sa suite, la « fonction expressive » du langage finit par se confondre avec sa fonction subsumante de communication. Il importe avant tout que l'élève, dans son moi singulier, soit mis dans la situation d'éprouver la nécessité et l'urgence de l'écriture sans entraves, qu'il s'approprie le langage (d'abord de manière spontanée, puis avec l'aide du maître, sous des formes linguistiques de plus en plus proches du « langage adulte » mais, dans tous les cas, de manière singulière et si possible « créatrice ») pour se dire (à d'autres, non précisément caractérisés) : le rôle de l'école est de « faciliter l'accès de tous les enfants à une langue qui permette l'enrichissement de la communication avec *autrui*, l'expression orale et écrite *personnalisée* » (PR, c'est moi qui souligne). Parler pour dire le monde, autrement dit user de la « fonction référentielle », est semble-t-il de moindre importance.

Les années 80, en découvrant l'altérité, ont mis en sourdine (peut-être jusqu'à l'étouffer...) le sujet écrivant comme personne, pour mieux mettre en valeur le sujet écrivant comme acteur social. Dans ce déplacement, il ne s'agit plus de dire « ce que j'ai à dire, si je le peux, mais ce n'est pas une contrainte absolue, conformément aux règles linguistiques » mais de dire « ce que telle situation d'*interaction* spécifique implique que je dise conformément aux codes socio-langagiers ».

Les réactions en chaîne provoquées par le changement de focalisation, de l'émetteur au récepteur, plus exactement de l'émetteur à cet espace de négociation situé entre l'émetteur et le récepteur, sont nombreuses et je m'en tiendrai à quelques exemples :

- Aux écrits d'expression (récits de vie, récits d'expérience scolaire, textes libres, poèmes) se substituent des écrits « sociaux », plus exactement des écrits composés en référence aux pratiques sociales en usage, avec pour incidence une ouverture de l'éventail des possibles, notamment à ce qu'on a improprement et paradoxalement appelé les « écrits fonction-

nels » (improprement parce que le poème et le récit sont tout aussi fonctionnels que la recette de cuisine ou le compte-rendu d'expérience, paradoxalement parce que dans les recherches issues du plan de rénovation et à l'origine du concept, ce sont avant tout le récit et le poème qui sont pris comme objet scripturaux fonctionnels emblématiques) et, de proche en proche, une extension de la sphère d'action de la discipline Français dans la sphère de toutes les autres disciplines.

- La construction d'une « motivation intrinsèque à l'écriture dans l'espace de la classe » (Reuter, 1996) ne peut se limiter à créer un public à l'écoute attentive et bienveillante et doit alors être repensée : le besoin naturel de s'exprimer qui-ne-demande-qu'à-se-concrétiser n'est plus considéré comme une motivation suffisante, voire comme une motivation tout court ; le projet d'écriture devient collectif et s'appuie sur une analyse rigoureuse de ses composantes (qui écrit ? à qui ? et pour quoi faire ?), impliquant, entre autres éléments, une réflexion, absente - et pour cause - jusqu'alors, sur la position énonciative de l'émetteur (en tant que qui parle-t-il ? (1) se manifeste-t-il ou non dans le texte ? si oui comment ?) et l'anticipation des réactions du récepteur, que celui-ci soit présent, éloigné ou virtuel (l'intégration du récepteur virtuel à la gestation du texte introduit une rupture radicale avec le postulat de départ du plan de rénovation) ; le projet d'écriture se double souvent d'un projet d'apprentissage, quand les connaissances empiriques des pratiques sociales de référence se révèlent insuffisantes ou inadaptées.
- Les représentations spontanées des élèves sur les finalités de l'écriture (l'écriture pour se dire le plus naturellement possible) doivent être prises en compte, mais pour être retravaillées (l'écriture, un travail, éventuellement ingrat, d'adaptation au plus juste aux contraintes de la situation de communication et aux besoins de l'interaction).
- Les séances collectives d'évaluation ne peuvent plus être régies sous le mode de la conversation de salon réunissant une collection d'individus et de subjectivités s'exprimant librement sur l'expression libre du camarade et l'aidant éventuellement mais précautionneusement (il s'agit de « préserver » l'authenticité du produit) à s'approcher au plus près, via quelques ajouts ou quelques modifications de détails, de son intention communicative privée. La référence aux écrits sociaux, répondant à des normes discursives et textuelles plus ou moins contraignantes, rend possible l'explicitation de critères assortis d'indicateurs et, corrélativement, d'objectifs d'enseignement / apprentissage exprimés en termes de compétences (savoirs et savoir-faire) à développer. Plus encore et d'abord, l'analyse des paramètres de la situation de communication, l'adaptation subséquente à la nature du destinataire, l'anticipation de ses attentes, posées comme critères premiers modifient le statut des élèves évaluateurs, qui ne doivent plus désormais réagir au texte du pair comme lecteurs privés rassemblés dans l'espace privé et convivial de la classe, mais, de manière distanciée, comme incarnation momentanée de la demande sociale telle qu'ils se la représentent. Le contrat de lecture critique s'en trouve modifié. Au-delà de questions de syntaxe ou d'orthographe sur lesquelles il n'y a en principe pas à discuter, intervenir sur le

contenu ou sur la forme plus globale d'un texte d'élève appréhendé comme l'émanation de sa *personne*, n'a cessé de poser des questions aux membres des équipes de recherche des années 70. On trouve la trace de leurs scrupules et de leurs doutes dans différentes livraisons de leur bulletin de liaison qu'était alors *Repères*. Quand la personne s'efface devant le *sujet social*, il devient légitime, en revanche, au nom d'une règle du jeu explicitée et partagée, de discuter de la pertinence et la cohérence de ses options d'écriture, à tous les niveaux du texte.

2. À PROPOS DE L'ACTIVITÉ DU SUJET SCRIPTEUR ET DES MOYENS DE LA RENDRE PLUS EFFICACE

On doit au *Plan de rénovation* un autre principe directeur qui gouverne toujours les pratiques actuelles : les activités de structuration ne peuvent être conçues qu'au service du développement des compétences d'écriture. Révolution copernicienne qui inverse l'ordre des priorités alors établies (la rédaction comme couronnement et mise en application retardée d'activités premières de grammaire et d'orthographe). Reste qu'en vingt ans, la nature et la finalité de ces activités ont évolué parce que la représentation même du processus rédactionnel a évolué.

2.1. Le jaillissement – rejaillement du flux de l'écriture ou comment libérer l'énergie

La démarche ternaire du *Plan de rénovation*, libération / structuration / libération, repose sur l'idée que l'enfant possède naturellement des pouvoirs créateurs, inhibés par l'artificialité et les contraintes inutiles des situations d'écriture scolaires traditionnelles. Le flux naturel, pour pouvoir s'écouler librement, doit être « débloqué » (c'est le rôle de la situation fonctionnelle de communication, qui suffit en soi) et facilité dans sa course par une structuration qui « permet en retour une libération de plus en plus effective, un usage de plus en plus maîtrisé de la parole » et, si possible, « créatif ». En d'autres termes, la mise en place de situations fonctionnelles de communication assure, dans un premier temps, la mise au jour du *message* rentré. Reste alors à travailler, dans un second temps, l'*encodage* du message, qui doit le rendre plus efficace. L'opération est une double opération de « désaliénation » : désaliénation du vouloir / pouvoir dire d'abord, du savoir dire ensuite (« il s'agit de désaliéner l'enfant vis à vis de son propre langage », de « rendre sensible l'inexprimable », ou encore, pour reprendre une formule de J.H. Malineau reprise et approuvée dans *Poésie pour tous*, « de faire retrouver à l'enfant ses énergies et ses formes d'intelligence atrophiées et de lui donner les moyens linguistiques afin de pouvoir s'exprimer »). La pensée préexiste donc aux moyens de la dire, même si l'on invite aussi à réfléchir à leur éventuelle interaction (ce que fera, plus tard, partiellement, le Groupe Langue Poétique).

Si la structuration porte, pour l'essentiel, sur l'orthographe, les formes syntaxiques complexes et le lexique, plus généralement sur l'acquisition « des tournures de la langue écrite », ce n'est pas seulement parce que les théories du

texte n'ont pas encore fait leur entrée sur le marché didactique. C'est aussi parce que le message est conçu comme préformé et que manquent seulement les *mots* pour le dire. Activité d'apprentissage, la structuration est soigneusement distinguée des situations d'expression : la correction des formes impropres ou irrégulières est différée de manière à ne pas annuler l'effet de libération antérieur et ne doit pas altérer le message même, « dans son contenu et dans son ton ». L'heure est à la médecine douce : on privilégie donc « l'acquisition quasi-inconsciente » sans souffrance et la thérapie par imprégnation (qui, paradoxalement, peut prendre des formes voisines du conditionnement, comme dans le cas de l'exercice structural) et, de la même manière qu'en lecture on se garde de « trop expliquer le texte » afin « de ne pas le trahir », l'on réserve les activités analytiques (qui pourraient précisément « trahir » le rapport naturel de l'enfant au langage ?) aux grandes classes, dans une progression de l'analyse intuitive vers l'analyse réflexive.

Les recherches des années 70 sur la langue écrite ont lentement fait évoluer les principes directeurs initiaux, tout en en conservant l'esprit. C'est ainsi que la pédagogie d'éveil appliquée à l'écriture a permis progressivement de glisser d'une « politique » de structuration par imprégnation à une autre fondée sur un questionnement provoqué et délibéré du réel de la langue suivi d'une analyse consciente de son fonctionnement. Et à relire aujourd'hui, les travaux du Groupe Langue Écrite sur l'éveil à l'orthographe ou la syntaxe (*Repères* 54, 55, 1979), l'on se dit que la démarche inductive qu'ils appliquent aux faits de langue et illustrent d'exemples concrets n'a rien perdu de sa pertinence et de son actualité, dans la mesure même où l'on est encore aujourd'hui à plaider pour l'introduction de ses principes ou à les redécouvrir naïvement.

Le champ était ouvert à une conception de l'écriture comme activité de résolution de problèmes, que le groupe Résolution de problèmes en français (RESO) allait systématiquement explorer dans les années 80 (*Repères* 62, 1984 - *Repères* 75, 1988, Ducancel et alii, 1991), puis à une exploration plus fine du rôle (libérateur) des activités réflexives dans le développement des compétences scripturales, exploration qu'a menée le groupe Construction de savoirs métalinguistiques (META) dans les années 90 (*Repères* 9, 1994). La mobilisation de nouvelles références théoriques a, de la même manière, conduit à s'intéresser peu à peu à l'au-delà de la phrase et à constater les effets heureux d'un éveil aux particularités et constantes des *textes*. Dans « Éveil au texte : démarche d'éveil » (*Repères* 55), Th. Vertalier peut ainsi constater, en 1979, que la découverte des caractéristiques textuelles de certains récits permet aux élèves de conquérir une forme d'autonomie : « Ils ont des repères qu'ils peuvent utiliser seuls, sans être soumis à un questionnement minutieux. Ils y ont gagné, en particulier, le sentiment qu'ils peuvent *fabriquer* un texte, au sens où fabriquer c'est organiser, diriger, construire. Peut-être est-ce le début de l'écriture... [Par ailleurs] l'acquisition de repères portant sur les structures narratives libère l'imagination ». La démarche n'est cependant possible, souligne l'auteur, que si l'on dispose d'un corpus de textes présentant des constantes et des variantes et si le maître possède « une large et solide information ». L'une des voies possibles d'entrée dans l'évaluation formative était alors tracée, que va explorer le groupe EVA (1991). Enfin, à côté et non contre une représentation de l'écriture comme

jaillissement, à partir de laquelle s'est développée une pédagogie dite de « l'imaginaire », la nécessité de faire fructifier le produit du jaillissement s'est progressivement imposée et avec elle une autre représentation de l'écriture comme travail de la langue (Th. Vertalier utilisait déjà l'image de la « fabrication »). On trouve çà et là dans *Poésie pour tous* (par exemple au point 5.4 : « Une exploration délibérée du langage : mettre le langage à l'épreuve, se mettre à l'épreuve du langage – Les enfants au jeu-travail du langage », p. 193 et suivantes) les traces de ce va-et-vient conceptuel, qui sera pour EVA un véritable basculement.

2.2. Quand l'adéquation remplace la libération ou comment apprendre à se tenir entre choix et contraintes socio-langagières

On retrouve dans la démarche EVA une démarche en trois temps éventuellement réitérables - écriture, relecture/détermination de critères/activités décrochées, réécriture -, mais qui ne se réfère plus aux mêmes présupposés, ni à la même réalité. Autre temps, autre idéologie. L'heure n'est plus, dans les années 80, aux fronts de libération. On ne croit plus désormais à la créativité spontanée de l'enfant. La première écriture est soumise à l'analyse préalable des paramètres explicités du projet d'écriture. Les choix que fait l'enfant pour répondre aux données de la situation sont conçus comme la concrétisation de représentations existantes, plus ou moins élaborées, sur la tâche et le produit à fournir. En ce sens, le sujet scripteur n'est plus considéré comme un sujet « neuf ». Même s'il produit toujours un texte original, sa production est aussi reproduction. On croit toujours, en revanche, que la structuration est une condition de libération, même si, à côté de ses formes anciennes conservées et renommées « activités décrochées ou différées », elle prend la forme nouvelle de ce que J.-P. Bronckart (1994) appelle « instrumentation » (instrumenter l'élève, c'est « le doter de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes »). Dès lors que l'écriture n'est plus simple affaire de libération d'énergie rentrée, mais résolution (laborieuse, impliquant de multiples retours sur le déjà-écrit) de problèmes multidimensionnels, complexes, intriqués et bien souvent mal définis, la simple maïeutique ne suffit plus : un enseignement programmé devient nécessaire (et possible), construit autour de trois notions centrales, l'inscription sociale du sujet et de son produit, l'importance de la dimension métacognitive dans les apprentissages, l'outillage de l'élève.

Comme dans la décennie précédente, un même glissement progressif affecte toutefois les recherches des années 80. Pour ne prendre que les recherches que je connais le mieux, EVA et REV, le glissement concerne (de manière étroitement intriquée mais on en sépare ici les composantes pour la clarté de l'exposition) à la fois la *conception du produit fini* (produit d'abord conçu comme présentant des caractéristiques textuelles et linguistiques constantes et donc répertoriables, puis répondant à des normes sociales plus ou moins variables selon le type d'écrits), *l'objet d'étude* (d'abord le produit puis le processus pour le produire), *la représentation du processus d'écriture* (de la procédure algorithmique à la stratégie), enfin et sur un autre plan, parallèle, la *nature des théories de référence* (l'évolution de la conception de l'écriture s'ac-

compagne dialectiquement et naturellement d'une évolution des disciplines d'appui).

2.2.1. Des caractéristiques du produit fini au processus pour le produire

Aux origines de la recherche EVA, l'objectif premier est bien de déterminer pour chaque type de texte (la référence aux typologies est alors la référence dominante) ou pour chaque type d'écrit (nous désignons alors ainsi ce qu'on appelle aujourd'hui « genre de discours ») un ensemble de critères de réussite obtenu par mise en lumière des règles de fonctionnement habituelles (ou supposé telles) et repérage de marques formelles spécifiques (système des temps verbaux, nature des reprises anaphoriques, des connecteurs...). Ces critères, d'abord présentés sous forme de listes donnant l'impression d'une énumération extensible à l'infini de caractéristiques placées sur le même plan, puis regroupés en rubriques et, enfin, organisés et hiérarchisés sous la forme du tableau statique à double entrée (Turco, 1987), dit CLID ou « tableau EVA », doivent permettre d'apprécier le degré de conformité de la production de l'élève par rapport aux caractéristiques décrites du type d'écrit attendu. La référence théorique dominante est alors évidemment linguistique.

Il apparaît cependant très vite que les critères précisément répertoriés par les élèves les aident certes à analyser les réussites ou les dysfonctionnements de leurs écrits, mais ne disent rien de la façon dont ils sont mobilisés dans l'acte même d'écriture. L'attention se déplace alors (le mouvement affecte l'ensemble des recherches dans le champ de la didactique du français langue maternelle) du produit au sujet producteur et à son activité, déplacement qui s'accompagne d'un glissement vers d'autres champs de référence (travaux de psychologie cognitive sur l'apprentissage du langage écrit, modélisations psycholinguistiques du processus rédactionnel) et de la quête, à côté de critères de réussite, de critères de réalisation (ou critères opératoires : « comment s'y prendre pour »). La nouvelle focalisation permet du même coup de mettre en lumière différentes étapes dans l'appropriation des critères par les élèves (au niveau métalinguistique : reconnaissance intuitive d'une réussite ou d'un dysfonctionnement sans localisation, localisation de la réussite ou du problème, identification de la nature de la réussite ou du problème, mise en relation d'une manifestation locale du problème avec d'autres indicateurs du même problème, ce qui ouvre la porte à un traitement global..., au niveau de la performance observable : distinction entre indices de reconnaissance et indicateurs de maîtrise) et de s'interroger sur les obstacles qui empêchent l'élève de passer d'une étape à l'autre.

Ce fut l'un des objectifs de la recherche « Révision des écrits » (Groupe EVA, 1996) que d'identifier ces obstacles. Au-delà des représentations inopérantes (chez les maîtres comme chez les élèves) sur ce qu'est l'écriture en général, par exemple celle selon laquelle pour pouvoir écrire il faut d'abord avoir « des idées », celle qui confond écriture et expression directe du moi, écriture et expression d'un quelque chose à dire et oublie la question de la textualisation, celle qui confond le brouillon et la version définitive et qui associe de ce fait la rature à une bavure... la recherche a, au niveau du diagnostic, identifié un cer-

tain nombre d'obstacles possibles : une représentation réductrice de l'activité d'écriture comme activité sans retour de contrôle ; une définition trop étroite de la tâche de révision centrée seulement sur les aspects orthographiques ; l'absence de sentiment d'écart entre le texte visé et le texte déjà écrit, pouvant provenir soit d'une difficulté à opérer une prise de distance par rapport à sa production soit d'une représentation absente / inadéquate / partiellement adéquate / confuse des caractéristiques du texte visé ; la présence du sentiment d'un écart mais qui en reste au stade de la détection du dysfonctionnement à corriger.

Les deux premiers obstacles empêchent le passage à l'acte. Le dernier conduit la plupart du temps à mobiliser des moyens empiriques ou aléatoires. Au niveau du passage à l'acte, à supposer que la représentation du texte à produire soit fine, que l'enfant ait pu prendre une distance suffisante par rapport à ce qu'il a écrit, la recherche a montré comment le passage à l'acte efficace ne se produit pas pour autant automatiquement : l'enfant peut avoir fait un bon diagnostic et laisser son texte en l'état parce qu'il « oublie » de passer à l'acte, parce qu'il estime l'opération de réécriture trop coûteuse au regard des avantages escomptés, parce qu'il ne saisit pas la finalité de l'opération, parce qu'il ne trouve pas les moyens à la hauteur de ses intentions ou parce qu'il trouve trop de moyens différents entre lesquels il ne sait choisir. S'il passe à l'acte, les moyens trouvés peuvent être inadéquats et aboutir à une détérioration de la version initiale. La recherche s'est dès lors attachée à montrer qu'une didactique de l'écriture, au-delà d'une réflexion sur les moyens de doter les élèves de savoirs sur les fonctionnements des textes (phase d'instrumentation), ne pouvait faire l'économie d'une réflexion sur les moyens de travailler avec / sur les représentations de l'écriture et de la réécriture chez les apprenants et leurs enseignants.

2.2.2. De la norme aux normes

L'attention centrée sur un mode possible de classement des critères d'évaluation, le groupe de recherche n'a, dans un tout premier temps (relativement court), guère été sensible à la pluralité des normes possibles pour un type de texte ou d'écrit donné. Les premiers outils pour écrire, construits dans les classes, n'ouvrent aucun champ de possibles. L'effet de normalisation apparaît cependant assez vite, dès que le *type de texte* travaillé, et il en va bien entendu ainsi du récit, se révèle n'être que l'illusoire désignation unique d'une réalité plurielle et hétérogène.

On trouve dans le rapport de recherche-innovation (H. Romian et alii., 1989), un écho des discussions d'alors sur les limites et les dangers de grilles fermées d'indicateurs de réussite : « Le risque de normalisation par surgénéralisation des critères est particulièrement sensible à propos de ce type textuel multiforme qu'est le récit : noter dans un outil pour écrire » les lieux sont décrits « sans dire de quelle manière, sur quelle longueur, systématiquement ou non, peut conduire à une application mécanique et non stratégique et pour finir à une boursoufflure du texte » (138-139). Ultérieurement, le rapport de recherche-description (Mas, dir., 1991) pointe chez les maîtres des équipes une certaine ten-

dance (qu'on retrouvera chez les élèves) à construire des outils qui fonctionnent comme des tables de la loi. Il met en valeur, par opposition, un outil ouvert à la pluralité des choix attestés dans les pratiques sociales, contre la sélection de traits supposés constants (présence de descriptions, de dialogues, respect du déroulement du schéma quinaire, clôture narrative...) importés de certaines théories du texte.

2.2.3. De la procédure à la stratégie – De l'approche algorithmique à l'approche systémique

Ce glissement-là est étroitement corrélé au précédent. Quand on considère que chaque type de texte ou d'écrit répond à des critères fixes, l'écriture n'est qu'une affaire de procédure algorithmique. Quand en revanche on considère que chaque type d'écrit est un espace de variation, l'écriture devient une affaire de choix et donc de stratégie. Toute stratégie présuppose selon Fayol (1993) :

- la disponibilité chez le sujet, d'un éventail de procédures parmi lesquelles un choix pourra être effectué. En effet en l'absence de choix, on a affaire à une procédure élémentaire avec correspondance stricte entre condition(s) et action(s) ;
- l'exercice d'une sélection en fonction du but poursuivi par la tâche et de la connaissance par le sujet de ses propres possibilités. Cette sélection exige la prise en compte de plusieurs dimensions et leur coordination. Elle s'apparente plutôt à la résolution de problèmes. Elle n'est donc pas algorithmique. Lorsqu'elle le devient, par déclenchement automatique d'une série d'actions en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure ;
- le guidage et l'évaluation du déroulement procédural. Dans la mesure où l'agencement des procédures n'est pas algorithmique, le guidage exige de l'attention. Quant à l'évaluation, elle est également coûteuse car elle nécessite un double contrôle : par rapport à l'attente du but fixé ; quant à la pertinence relative de la stratégie retenue par rapport aux autres stratégies potentiellement mobilisables.

C'est dans le souci d'apprendre aux élèves des *stratégies* d'écriture que les recherches EVA-REV ont mis en avant la nécessité de faire acquérir aux élèves des connaissances sur le fonctionnement pluriel des textes et des connaissances procédurales sur la façon de s'y prendre pour écrire (apprendre qu'un problème d'écriture peut avoir plusieurs solutions, apprendre à trouver des réponses à ce problème d'écriture en recourant à des écrits d'experts du même type ou à un outil construit par la classe, en échangeant sa copie avec un pair..., apprendre à planifier, à réviser mentalement avant même d'avoir écrit, « on line », *a posteriori*, en sériant les problèmes...). C'est dans le même souci qu'elles ont souligné l'importance de l'écriture dans le cadre de projets qui finalisent le produit, orientent l'activité de l'élève (qui est le lecteur ? quel effet produire sur lui ? quels moyens disponibles pour produire cet effet ? parmi ces moyens, sur lequel parier pour plus d'efficacité ?...), guident et légitiment l'évaluation dans la relecture et la réécriture.

Quand, de surcroît, on met en lumière l'intrication des problèmes d'écriture, l'impossibilité de résoudre l'un quelconque de ces problèmes situé à un niveau donné sans prendre en considération d'autres éléments du texte situés à d'autres niveaux, par exemple les conséquences de tel choix de narration sur l'ensemble des dimensions du récit, on finit par se donner une représentation dynamique et *systémique* de l'écriture et donc logiquement de son enseignement. Abandonnant l'analyse linguistique statique du produit, exprimée sous forme d'affirmations (du type « les anaphoriques sont clairement interprétables »), par la médiation de G. Turco, le groupe a reformulé dans un premier temps son tableau à douze cases en adoptant le point de vue du scripteur : les affirmations initiales deviennent alors des questions à se poser quand on rédige ou relit son texte (« les caractéristiques du destinataire sont-elles prises en compte ? »). Puis, par la médiation de M. Mas (1991, « Savoir écrire : c'est tout un système ! »), il s'est attaché à dégager les différentes opérations psycholinguistiques nécessaires à sa production, relevant de la planification comme de la mise en texte (contextualiser le projet d'écriture, choisir une stratégie discursive, construire le schéma textuel..., assurer progression et continuité...) auxquelles il a associé les problèmes d'écriture qui se posent effectivement aux élèves pour les réaliser (qui écrit ou est censé écrire à qui ? quel type de discours convient le mieux ? que veut-on, faut-il dire du référent ? quel principe d'organisation d'ensemble ?...) répertoriés dans sa grille initiale. Il a pour finir, par la métaphore de la « lessiveuse », souligné le va-et-vient constant entre planification, mise en texte et révision ainsi que la solidarité des réponses apportées aux différentes questions :

« L'introduction d'une description dans un récit peut se poser en termes d'ordre pragmatique, c'est-à-dire en termes de fonctionnalité par rapport au projet d'écriture, à propos du choix d'une stratégie discursive : est-ce qu'une description rendra le texte plus efficace ? Si oui, le problème resurgit avec la construction du schéma textuel. Il sera abordé alors sous l'angle de la place de la description et de sa pertinence sémantique par rapport à la situation de référence : est-ce bien le moment de décrire et que décrire ? Le problème réapparaît, du point de vue morpho-syntaxique, lors de la mise en texte, par exemple pour choisir les procédés de qualification ou de détermination dans la description. ».

La focalisation du groupe sur une modélisation du savoir écrire en général, comme sa focalisation plus ancienne sur une modélisation des lieux d'intervention didactique en général, ont sans doute occulté en partie la réflexion sur l'exemplification de cas particuliers ; la question des contenus de savoir précis à enseigner et des modalités de leur articulation précise sur un objet textuel précis n'a reçu que des réponses partielles. M. Mas (1992) a montré comment faire correspondre des contenus d'enseignement, entendus comme savoirs et savoir-faire, à chacun des problèmes d'écriture répertoriés dans son modèle systémique, en choisissant les exemples contrastés du récit et du texte explicatif. Mais, dans son illustration, le récit est pris comme un type textuel possédant des propriétés isolables réduites ce qui l'empêche de s'affronter à la complexité et de la traiter didactiquement. Si écrire, du côté de l'élève, est « tout un système » alors, du côté du maître, enseigner l'écriture est aussi tout un système, surtout quand l'objet à enseigner, le récit, est en lui même tout un système de

systèmes. Il convenait donc d'exemplifier plus précisément le principe et pour ce faire de trouver un « nœud » du système. En marge du travail de l'équipe, mais dans son prolongement direct, j'ai cru devoir montrer (Tauveron 1995) comment le personnage pouvait être ce « nœud », le fil d'Ariane permettant, contre la fragmentation habituelle des contenus d'enseignement et l'imperméabilité des savoirs ainsi cloisonnés chez les élèves (on apprend à écrire un dialogue un jour, à écrire une description un autre jour, à construire une intrigue un troisième sans que jamais ces apprentissages soient mis en corrélation et intégrés dans l'exécution d'une tâche d'écriture précise), de penser l'articulation, l'interconnexion, des problèmes d'écriture et leur résolution.

3. À PROPOS DE LA CRÉATIVITÉ : PERSPECTIVES

En dépit du temps et de l'énergie consacrés ces vingt dernières années, ici ou là, à fonder un enseignement / apprentissage efficace de l'écriture, avec le sentiment du devoir accompli, il m'apparaît pourtant que tout est encore à penser pour parvenir à prendre en compte d'une façon ou d'une autre les pratiques littéraires de l'écriture. L'impossibilité (sans doute heureuse, d'un certain point de vue) de théoriser l'écriture littéraire, la difficulté non surmontée qu'il y a à définir le « style », en dépit du renouveau actuel des études sur la question, constituent des obstacles, de taille, peut-être rédhibitoires, pour qui cherche à construire une didactique de l'écriture à intention littéraire.

3.1. Qu'est devenue la « créativité » des années 70 ?

L'histoire de l'enseignement de l'écriture et des pratiques d'évaluation montre plusieurs manières d'appréhender les traces de « créativité » dans les productions des enfants. La recherche EVA décrivant dans les années 80 (Mas dir., 1991) les conduites évaluatives alors attestées, a pu identifier plusieurs régimes de lecture. Concernant les écrits « littéraires » (récits, descriptions, poésie), les pratiques les plus courantes observées à l'époque sont fondées sur une théorie du texte inspirée par la stylistique littéraire. Elles privilégient dans l'évaluation, au-delà de la richesse des idées (le « fond »), les effets de style provoqués par l'usage d'un vocabulaire rare, de métaphores et d'une syntaxe peu courantes (la « forme ») et comme mode d'entrée dans l'écriture la voie de l'imitation de modèles d'écrivains. Trois « critères » prédominent : « l'imagination », « l'originalité » et la « richesse ». Ces « critères » sont difficilement analysables en indicateurs (ils fonctionnent comme des jugements de valeur), difficilement explicitables et donc difficilement appropriés par les élèves (ce qui justifie dans une certaine mesure le recours aux modèles d'écrivains). Dès lors, le texte de l'élève peut être posé *a priori*, en référence au modèle littéraire, comme un texte non littéraire, « pauvre » par définition et donc à « enrichir » (l'évaluation a pour fonction essentielle de pointer les manques par rapport à un texte « rêvé » dont les caractéristiques ne sont pas verbalisables). Il s'agit là d'un régime de lecture « déceptif ». A l'opposé, se rencontrent également des pratiques de lecture « émotionnelle » et « admirative », fondées sur un rapport « fétichisé » au texte de l'enfant et, au-delà, à l'enfant lui-même : le mythe de l'enfant créatif, ayant un rapport neuf au langage et au monde, la valorisation du spontané, conduisent à

ne rien entreprendre qui soit susceptible d'altérer la fraîcheur et l'authenticité initiale du produit-texte qui sera simplement partagé ou dont on valorisera les « trouvailles ».

C'est à la frontière indécise de ces deux attitudes (provoquer, reconnaître, accueillir la parole vraie et neuve de l'enfant vs aider, -mais jusqu'où et comment ?- l'enfant à dépasser, améliorer son premier jet) que le groupe Langue Poétique de l'INRP a tenté de se tenir dans les années 70. Son discours hésite sur la conduite à tenir. S'il s'agit bien pour le maître « de se situer en tant que lecteur de textes d'enfants, capable de réagir, d'éprouver du plaisir, de refuser, d'échanger avec ces textes, d'en voir aussi les limites par rapport à des textes poétiques élaborés », se pose pourtant à lui la question épineuse : « faut-il corriger comme d'habitude ou laisser le texte dans son état premier ? » (*Poésie pour tous*, 1982, p. 217). Il est répondu négativement aux deux volets de la question : « Les appréciations traditionnelles ne permettent pas à l'enfant de faire éventuellement un nouveau travail sur la langue ou une prise de conscience de ce qu'il a fait qui lui donnerait le moyen de faire des choix. Inutile aussi dans la mesure où, dans ce qu'on nomme erreur, l'enfant engage bien autre chose qu'un mot. [...] Si on se donne comme principe une attitude de laisser-faire, c'est tout aussi dangereux. C'est être faussement rassurant, en dissimulant à l'enfant, sous prétexte de le respecter, la façon dont il utilise effectivement la langue. » Il s'agit en bref d'une réponse de normand, révélatrice d'un conflit non surmonté entre la volonté de ne pas « bloquer » le flux jaillissant naturel et le postulat de base selon lequel l'enfant est certes créatif mais non créateur et son produit sans comparaison possible avec le produit « élaboré » du poète. Elle est à lire aussi comme un indicateur que l'essentiel de l'action didactique possible est ailleurs, dans l'imprégnation poétique journalière, dans le temps de structuration décalé de la production (imitations de poèmes, jeux poétiques), dans le souci de donner « le pouvoir à l'imagination » grâce à des déclencheurs appropriés, enfin dans le regard nouveau porté par le maître sur les textes d'enfants qui doit lui permettre de déceler en germe, au-delà des erreurs de langue, des principes poétiques productifs à activer.

La notion de créativité est posée mais non argumentée dans le *Plan de rénovation*. La recherche Langue Poétique (Sublet, 1983) a tenté de lui donner une assise théorique en se référant aux travaux de Guilford qui assimile la pensée créatrice à la pensée divergente, fluide et flexible (soit la capacité à engendrer des idées et à résoudre des problèmes d'une grande diversité) et aux transformations (soit « la capacité de réviser ce que l'on sait en produisant ainsi de nouvelles formules et de nouveaux modèles »). Elle a, de même, tenté de lui donner des contours concrets en s'appuyant sur des techniques, d'inspiration tantôt surréalistes tantôt oulipiennes, et des critères d'évaluation tirés des tests de créativité de Wallace et Kogan. On ne discutera pas ici des indicateurs retenus pour mesurer la « poéticité » dans les textes d'enfants aux niveaux graphique, prosodique, phonique, sémantique et syntaxique, auxquels s'ajoute le niveau qu'on peut appeler « rhétorique » pour prendre en compte la présence de figures de style - tous ne sont pas, et de loin impertinents - pas plus qu'on ne discutera le bien fondé de l'entreprise. On se contentera de souligner qu'on retient exclusivement des critères internes, fondés sur une improbable littérarité

constitutive, et que le jugement de créativité, dans une pédagogie de la créativité, est d'abord (si ne n'est exclusivement) un jugement de maître : ce qui le fonde échappe la plupart du temps à l'élève « créatif ». Sans critères partagés, la créativité devient une affaire d'exaltation solitaire de maître accoucheur.

Les recherches parallèles et complémentaires, EVA et RESO, qui ont suivi, visant la transparence didactique, ont cherché à introduire une rationalité partagée dans l'évaluation des productions et sans doute ont-elles de ce fait privilégié un rapport formel aux textes peu apte à prendre en compte l'« écart » délibéré. Si elle n'ont pu (voulu) traiter l'effet littéraire et penser l'originalité comme critère, si elles ont souhaité ne s'intéresser, dans l'enfant producteur, qu'au sujet épistémique, si la notion de « créativité », telle que décrite précédemment, est radicalement étrangère à leur conception de l'écriture, pour autant, une forme de créativité repensée ne leur est pas étrangère. Odile Dosnon (1996) se livrant à « un bilan critique » de la notion, montre comment, dans la définition que s'en donne la psychologie cognitive, la démarche créative est associée à la notion de « problèmes mal définis », « dont la résolution nécessite la construction d'une représentation de la tâche suffisamment élaborée pour permettre l'exploration des différentes dimensions des problèmes et suffisamment flexible pour être susceptible d'évoluer au cours de l'activité de résolution ». Il revient précisément au groupe RESO d'avoir théorisé et opérationnalisé la notion de résolution de problèmes en lecture et en écriture. La démarche créative en résolution de problèmes est décrite par O. Dosnon comme « un processus continu et conscient qui se déroule suivant une séquence comportant des étapes [récurives] dont chacune [formulation du problème, établissement d'un but, représentation de la tâche, mobilisation de connaissances, recherche de solutions, révision pour vérifier que le but est atteint] est une source potentielle de variations individuelles ». On reconnaît précisément là la description du processus rédactionnel qui a servi de référence première au groupe EVA (Garcia-Debanc, 1987) et, sous-jacente, sa conception stratégique de l'écriture. L'apprentissage de comportements stratégiques a donc été la réponse didactique apportée par les recherches des années 80 au problème de la créativité, posé et traité d'une autre manière par les recherches des années 70. La réponse est à la fois plus ouverte (cette créativité-là s'exerce dans tout processus rédactionnel et ne concerne plus exclusivement le texte poétique, sacré haut lieu de l'exercice de la fonction poétique) et plus partielle dans la mesure où, comme on l'a vu, les choix d'écriture repérés par les enfants sont pour l'essentiel des choix attestés dans les pratiques langagières courantes, ce qui prédétermine et canalise les options stratégiques possibles.

3.2. Passer de la stratégie à la tactique : une réponse possible à la créativité littéraire

En admettant que son expérience des manuscrits d'écrivains donne raison à Raymonde Debray-Genette (2), que l'écriture soit bien, comme le lui enseignent ces manuscrits, « le lieu du hasard et de l'arbitraire qui se transforme peu à peu en nécessité » (et qu'« inversement, le texte est le produit d'une nécessité que la lecture motive arbitrairement ou interprète librement »), qu'est-ce que le « hasard » et qu'est-ce que la « nécessité », comment apprendre à favoriser l'un,

qui n'est sans doute qu'une forme intériorisée et non clairement consciente de maîtrise et, surtout, à faire découvrir l'autre ?

Jean-Louis Chiss et Christian Puech (1999, 161-162), dans leur récent ouvrage qui tente de circonscrire comment s'est construite l'identité de la discipline « linguistique » ou « sciences du langage », en arrivant à la question de la théorisation de l'écriture et du style, se demandent « comment penser ensemble dans l'écriture, d'une part l'adéquation à des modèles discursifs scolairement recevables et validés psychologiquement et, d'autre part, la construction du sujet dans une histoire ? ». Ils poursuivent ainsi : « La didactique de l'écrit se trouve face aux *arts d'écrire* comme la didactique de l'oral face aux *arts de dire* : elle regarde parfois du côté de la logique scolaire-linguistique-cognitive de l'enseignement de l'écriture et parfois du côté de la logique largement éducative-culturelle des ateliers d'écriture même si toutes les problématiques de la *réécriture* s'essaient à faire le pont ». Ils concluent que « la question reste ouverte de l'espace théorique où formuler *ensemble* toutes ces interrogations ». Deux numéros récents de revues, *Pratiques* 89 : « Écriture et créativité » (1996) et *Le français aujourd'hui* 127 : « Écritures créatives » (1999), envisagent différentes manières « d'intégrer l'imaginaire et la créativité dans une didactique de l'écriture » (Reuter, 1996) qui ne renierait pas pour autant les acquis des années 80.

Les propositions de synthèse, avancées par les uns et les autres, cherchent toutes à mettre en équilibre la balance. Il est possible d'ajouter du poids du côté du sujet et de sa subjectivité. Il s'agit alors :

- de « construire des problèmes d'écriture pourvus de sens et de ludisme et dotés de multiples solutions », de favoriser, dans un premier temps au moins, la suspension du contrôle dans la gestion du processus rédactionnel, d'user de techniques de génération des textes, d'accepter l'investissement des élèves dans l'activité de lecture comme modalité d'appropriation de ses contenus... (Yves Reuter, 1996) ;
- de prendre appui sur l'écriture privée des élèves en ce qu'elle manifeste une appropriation autonome et créatrice de l'écriture (Marie-Claude Penloup, 1999).

On peut aussi, sur l'autre plateau, alléger la part des normes scripturales, c'est-à-dire construire une didactique de la variation et de la variété (Jacques Allemand, François Quet, 1999).

Toutes ces propositions sont à considérer avec le même égard. Le groupe Variation langagière (*Repères* 67, 1985 – *Repères* 76, 1988) a, au début des années 80, dessiné les contours d'une didactique plurinormaliste. J'ai tenté, pour ma part, de tracer quelques chemins vers ce que j'appelle une didactique attentive, dans la lecture des textes d'écrivains comme dans celle des productions d'élèves, conjointement à l'orthodoxie et à l'hétérodoxie (Taveron, 1996), d'une didactique également capable d'introduire le mouvant, le variable, l'indécidable, le pluriel et le complexe dans la construction des savoirs (Taveron, à paraître) et montré comment les principes de l'évaluation formative ne s'opposaient en rien au traitement spécifique réclamé par le texte littéraire (3).

Je pense cependant aujourd'hui qu'il est possible de poser le problème autrement et de trouver d'autres modes de résolution, complémentaires des précédents. Je me situe pour ce faire dans la perspective défendue par Sylvie Maingain et Jean-Louis Dufays (1999). Les deux auteurs proposent « d'abandonner une fois pour toutes la conception romantique du sujet, qui associait celui-ci aux mythes de l'originalité et de l'individualité, pour y substituer une conception complexe, fondée sur les notions de choix et de jeu. » Le sujet dont ils parlent « n'est pas un individu qui affirme le génie de son *ego* mais un être social qui assume librement ses choix et joue lucidement avec les règles et les outils dont il dispose [...], un sujet créateur, capable de jouer avec qui l'aliène – et donc notamment les stéréotypes qui incarnent la parole et la pensée de l'Autre – pour devenir réellement auteur de son texte ». Alors même que le Groupe Langue poétique (Sublet, 1983) se désolait de rencontrer dans les productions des enfants stéréotypes et clichés et rendait l'école traditionnelle responsable de leur propagation, les deux auteurs notent que « dire à l'élève : exprime-toi » et « abstiens-toi des stéréotypes » est un exemple typique de contraintes qui bloque l'apprentissage ». Ils tirent de leur principe une démarche en deux temps : l'un visant à l'intégration des stéréotypes (y compris par imprégnation, imitation), l'autre visant à leur dépassement-subversion, en d'autres termes ils postulent qu'il est « nécessaire de commencer à utiliser les paroles de l'Autre avant de trouver la « voix » d'une parole libre, consciente de ses choix ».

Je retiens particulièrement de leur discours trois éléments, essentiels à mes yeux, que je reformule ainsi :

- 1) La créativité n'est pas une notion didactisable, seule la *création* (en tant qu'acte lucide) est susceptible de l'être.
- 2) La création se déroule dans un espace social dont il convient de connaître les normes pour mieux inventer les contre-normes. Le sujet créateur est à la fois membre d'une culture et d'une histoire et personne unique qui construit sa propre histoire et sa singularité dans le groupe. Dès lors l'originalité peut être repensée comme un critère pertinent dans la mesure où il est manipulable et manipulé par les élèves eux-mêmes et évolue au fur et à mesure qu'évolue leur propre conception de la stéréotypie.
- 3) La création est un *jeu* : comme telle, elle implique certes une exploration ludique du terrain, c'est-à-dire des usages langagiers et de leurs variations, mais aussi une exploration des capacités estimées du partenaire dans la partie, je veux dire le lecteur.

Autrement dit, dans la recherche en cours, notre objectif est bien d'aider les élèves à construire / reproduire des stéréotypes culturels de toute nature (stéréotypes génériques, mythes, symboles...), pour apprendre ensuite à les déconstruire. Dans une conception plus large de l'écriture comme reproduction, il est aussi de modifier le rapport négatif des élèves à l'emprunt et de les inciter à la pratique de l'intertextualité. Mais si nous avons proposé d'introduire la lecture littéraire à l'école, comme préalable à l'écriture littéraire, ce n'est pas seulement pour fonder la culture qui va nourrir la reproduction ou pour pouvoir faire observer aux élèves *dans les textes littéraires* des techniques ou des options d'écriture éventuellement réinvestissables / travestissables. C'est aussi et sur-

tout pour les conduire à opérer un retour métacognitif sur leur travail interprétatif et donc à trouver *en eux-mêmes*, dans leur propre fonctionnement mental, de quoi provoquer chez le lecteur un travail interprétatif similaire.

La prise de distance métacognitive a plusieurs fonctions. Elle sert d'abord à la lecture en ce qu'elle permet « de faire comparer les voies empruntées par chacun pour accéder à une signification, de déterminer les lieux où le texte contraint, les zones qu'il laisse indéterminées ou incertaines et comment elles ont été remplies, d'évaluer la plus ou moins forte pertinence des interprétations, de partager dans la tolérance celles qui auront été reconnues plausibles » (Tauveron 1999). Elle doit pouvoir ensuite servir à tirer de la lecture littéraire vécue puis conçue comme activité de *résolution* de problèmes de compréhension et d'interprétation, posés délibérément par l'auteur, une représentation de l'écriture littéraire, non plus seulement comme activité de *résolution de problèmes* (mal définis) mais comme activité de *conception délibérée de problèmes* de compréhension et d'interprétation (tout aussi mal définis) pour le lecteur. C'est en ce sens que sont dépassés les principes sur lesquels s'est appuyée la recherche EVA, singulièrement sa représentation de l'écriture comme quête de la transparence et de la cohérence. L'hypothèse de travail peut ainsi se reformuler : mettre d'abord l'élève dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, pour qu'il soit ensuite capable de construire à son tour un jeu pour le lecteur, avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu.

Et puisqu'il est question de jeu, la stratégie ne rend plus suffisamment compte de ce qui doit être à l'œuvre. Pierre Yerlès (1997) suggère le terme adéquat de *tactique*. Il distingue en effet la « stratégie », fondée sur une logique de la prévisibilité, et la « tactique » reposant sur une logique du « coup » et de l'improvisation, en s'appuyant sur la distinction de Michel de Certeau (dans *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*) :

« J'appelle stratégie le calcul des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un environnement. Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un lieu propre et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte (des concurrents, des adversaires, une clientèle, des cibles ou objets de recherche). La rationalité politique, économique, ou scientifique s'est construite sur ce modèle stratégique.

J'appelle au contraire tactique un calcul qui ne peut pas compter sur un lieu propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue fragmentairement sans le subir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de bases où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. Le propre de la stratégie est une victoire du lieu sur le temps. Au contraire, du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, vigilante à y saisir au vol des possibilités de projet. Ce qu'elle gagne, elle ne le garde pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des occasions. »

Décrire, expliquer ou argumenter par écrit en classe de sciences (par exemple) relève de la stratégie dans la mesure où l'on y cherche la symétrie (on vise à ce que l'autre, dont on s'est construit l'image, se représente l'objet tel qu'on se l'est représenté, à ce qu'il partage le même savoir ou se range à ses arguments) et où la symétrie implique l'altérité et l'extoriorité constitutive des deux parties, émettrice et réceptrice : même s'il s'agit, par des moyens réperto-riables, de conduire l'autre « sur son terrain », l'opération, comme l'expression, n'est que métaphorique. Ajoutons qu'à la symétrie finale visée s'oppose une dissymétrie originelle qui souligne encore, si nécessaire, l'altérité des partenaires : c'est l'instance émettrice, anticipant les résistances de l'autre, qui supporte seule (en principe, si le texte est réussi) l'effort de *coopération*.

Le texte littéraire, en revanche, gommant la frontière entre producteur et récepteur, a pour particularité d'inscrire potentiellement le lecteur au cœur de son dispositif, non comme consommateur mais comme partenaire. Un partenaire dont il programme pour une part les réactions, sur qui il exerce à l'occasion sa ruse, pour qui il prévoit aussi des « aires de jeu » à explorer librement, des indéterminations à surmonter, sans connaître par avance les moyens qui seront trouvés pour les surmonter ni même si elles le seront. Pour le dire autrement, avec Barthes (1973), « écrire dans le plaisir m'assure-t-il – moi écrivain – du plaisir de mon lecteur ? Nullement. Ce lecteur, il faut que je le cherche (que je le « drague ») sans savoir où il est ». Un « espace de jouissance » est créé mais où « les jeux ne sont pas faits d'avance ». De manière symétrique, à l'autre pôle, le partenaire n'a lui non plus aucune certitude explicite que la façon dont il coopère est fondée. Comme le remarque Iser (1985), l'interaction dialogique du texte et du lecteur dans le cadre de la lecture littéraire a ceci de spécifique qu'elle ne peut être régulée naturellement comme une interaction conversationnelle normale : « il s'agit [donc] de construire au mieux le code susceptible de gouverner la relation texte-lecteur ».

Aucune stratégie n'est mobilisable dans de telles conditions. Quand il s'agit d'écrire pour, avec et contre l'autre, seule la tactique, avec sa part d'improvisation, est possible. Le regard, non point tendu vers l'autre ou placé dans l'espace qui sépare moi et l'autre, comme dans le texte explicatif, mais centré sur l'*espace commun* qu'est le texte, il s'agit bien de « jouer avec les événements [textuels créés par soi-même, à son insu ou non] pour en faire des occasions d'effet sur l'autre ». Je ne crois pas qu'on ait dit mieux ce qu'était l'écriture littéraire. Reste, bien entendu, à rendre opératoire le principe et notamment à réfléchir à de nouveaux critères d'évaluation qui, tout en ne rendant pas caducs les précédents, déplaceraient l'attention du côté des réactions esthétiques des lecteurs : le texte ménage-t-il des plages, blancs ou noirs à combler, implicites à expliciter, où je puisse, moi lecteur, m'immiscer, m'investir, me déployer, me projeter ou ne me laisse-t-il aucune part de travail ? tolère-t-il ou non le double, triple sens ou tout y est-t-il décidable ? me fait-il des clins d'œil, fait-il appel à une forme de connivence culturelle ? comporte-t-il ou non une dose d'imprévisibilité ? me surprend-t-il ou me conduit-il là où je pense aller avec lui ? me résiste-t-il un peu et me fait-il voyager ? En résumé, se prête-t-il à une lecture littéraire ? En retour, l'auteur pourrait alors mesurer l'impact de ses effets volontaires (l'efficacité ou l'échec de sa tactique et dans ce dernier cas se mettre, comme disait, Queneau

à « littératurer ») en même temps qu'il pourrait mesurer la vie autonome et imprévue de son texte chez le lecteur.

NOTES

- (1) On peut, dans ces conditions, s'étonner que Jean-Paul Bernié (1998), après avoir souligné les limites des recherches menées dans les années 80 sur l'évaluation des écrits, consacre 32 pages à démontrer que « l'objectif assigné à l'école pour tous, assurer à chacun la construction d'une identité individuelle et sociale de sujet communicant, ne peut être réglé dans une simple logique d'instrumentation » et qu'une didactique à venir de l'écriture ne peut être fondée que sur les principes de l'interactionnisme social. Nous (i.e. les équipes EVA-REV, RESO-META) serions-nous mal exprimés ou nous aurait-on mal lus ? L'auteur, s'appuyant sur une citation de B. Schneuwly :

« Toute activité d'écriture suppose une « fictionnalisation », une représentation interne, cognitive, de la situation d'interaction sociale [...] il est donc nécessaire de se faire une représentation abstraite [...], de « fictionnaliser » (cette situation) »

plaide pour une approche « translinguistique » où tout énoncé serait produit à partir « d'une représentation fictionnalisée du destinataire et de la situation » (notamment à partir de la question : « en tant que qui j'écris ? ») et toutes ses composantes analysées à la lumière de la fictionnalisation choisie par le producteur. Les recherches INRP des années 80, en privilégiant l'entrée dans l'écriture et dans son évaluation par la question des enjeux pragmatiques, en démontrant que la plupart des problèmes d'écriture trouvent leur solution à partir des réponses apportées à cette question, n'ont jamais dit autre chose, quand bien même, mais c'est une autre histoire, on n'aurait retenu d'elles que l'instrumentation pure et dure des élèves sous forme d'outils récapitulant les propriétés formelles des différents types de textes ou d'écrits. Voir, par exemple, dans le rapport de recherche-évaluation du groupe EVA (Romian, Mas, dir., 1993), comment les élèves des équipes de recherche, y compris les plus jeunes, composent avec la présence muette du destinataire, même et surtout dans le cas difficile du récit en apparence non adressé, comment ils sont capables spontanément d'instaurer le lecteur dans l'acte de communication pour en faire un élément central de régulation et comment, dans un jeu conscient de dédoublement et dans un volonté consciente de produire des effets, ils vont et viennent entre les deux pôles de l'émission et de la réception.

- (2) Debray-Genette, R., (1988), *Métamorphoses du récit. Autour de Flaubert*, Paris, Seuil, p. 47.
- (3) La recherche « Révision des écrits » a fait précisément une place aux écrits littéraires dans son ouvrage « De l'évaluation à la réécriture » (Groupe EVA, 1996).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEMAND, J., QUET, F., (1999) : « De la variation à la variété », *Le Français aujourd'hui*, 127, 52-59.
- BARTHES, R., 1973 : *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points.
- BERNIE, J.-P. (1998) : « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », in M. Brossard et J. Fijalkow (dir.) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygostkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, 155-197.
- CHISS, J.-L., PUECH, CH., (1999) : *Le langage et ses disciplines (XIX^e-XX^e siècles)*, Coll. Champs linguistiques, Paris, Duculot.
- DUCANCEL, G., DJEBBOUR, S., ROMIAN, H., (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits, orthographe au CE1*, Paris, INRP.
- DOSNON, O., (1996) : « Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique », *Pratiques*, 89, 5-22.
- FAYOL, M., (1993) : « Quelques remarques à propos de la l'acquisition et de la mise en œuvre de stratégies », *Enjeux*, 30, 25-40.
- GARCIA-DEBANC, CL., (1986) : « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49, 23-50.
- Groupe EVA, (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, INRP / Hachette Éducation.
- Groupe EVA, (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, INRP / Hachette Éducation.
- ISER, W., (1985) : *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga.
- L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Principes de l'expérience en cours.* Recherches pédagogiques 47, (1971), IPN.
- L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Hypothèses d'action pédagogique*, Recherches pédagogiques 61, (1973), INRDP.
- MANGAIN, S., DUFAYS J.-L., (1999) : « Stéréotypes et apprentissages de l'écriture », *Le Français aujourd'hui*, 127, 44-51.
- MAS, M. (1991) : « Savoir écrire c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du savoir écrire pour l'école élémentaire », *Repères* 4, 23-34.
- MAS, M. (1992) : « La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école », *Repères* 5, 43-62.
- MAS, M. (dir.), GARCIA-DEBANC, CL., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G., (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, Paris, INRP.
- MAS, M., (dir.), ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G., (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, Paris, INRP.
- MAS, M., PLANE, S., TURCO, G., (1994) : « Construire des compétences en révision / réécriture au cycle 3 de l'école primaire », *Repères*, 10, 67-81.

- PENLOUP, M.C., (1999) : « Ils écrivent !... Et alors ? », *Le Français aujourd'hui*, 127, 33-41.
- Repères* 54, (1979) : « Éveil à l'orthographe, éveil aux textes ».
- Repères* 55, (1979) : « Pour une pédagogie de l'éveil linguistique ».
- Repères* 62, (1984) : « Résolution de problèmes en français ».
- Repères* 67, (1985) : « Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière ».
- Repères* 76, (1988) : « Éléments pour une didactique de la variation langagière ».
- Repères* 9, (1994) : « Activités métalinguistiques à l'école ».
- REUTER, Y., (1996) : « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques*, 89, 25-44.
- REUTER, Y., (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.
- ROMIAN, H. et alii, (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP, Collection Rapports de recherches.
- ROMIAN, H. (dir.), JEAN, G., LASSALAS, P., PASCOT, A., SUBLET, F., (1982) : *Poésie pour tous*, Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Collection INRP, Nathan.
- ROUCHETTE, M., (dir.), (1969) : *Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire*, Armand Colin, 1969.
- SUBLET, F., (1983) : *Essai d'évaluation d'une pédagogie du français, n° 5, Créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1*, INRP.
- TAUVERON, C., (1995) : *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- TAUVERON, C., (1996) : « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? », *Repères* 13, 191-210.
- TAUVERON, C., (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* 19, 9-38.
- TAUVERON, C., (à paraître) : « Pour une écriture littéraire du récit à l'école élémentaire ou comment les théories du texte ont en partie masqué le texte », Communication au colloque international organisé par le Centre de Recherche sur la Formation (CeRF) de l'IUFM de Toulouse, « Formation des enseignants : enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français et des langues étrangères », 19, 20, 21 février 1998 (actes en préparation).
- TURCO, G., (1987) : « Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits des élèves. Classer et agir », *Repères* 79, 45-51.
- YERLES, P., (1997) : « Enseigner la littérature. Pour une axiomatique spécifique », in *Passions de lecture pour Pierre Yerlès*, Luc Collès (dir.), Bruxelles, Didier Hatier, Formation.