

L'écriture littéraire : quelles modélisations ? Quelles conceptualisations ?

En 2005, Pierre Sève et Catherine Tauveron publient *Vers une écriture littéraire à l'école ou comment construire une posture de lecteur de la GS au CM*, fruit de recherches présentées au 9^e colloque de l'AIRDF, à Québec, en 2004. Ce livre signale l'« intérêt renouvelé » des didacticiens pour l'écriture de textes littéraires à l'école (Vénard, Crinon, Savatovsky, Tourigny, 2006, 4). Renouvelé, car les ateliers d'écriture, qui ont émergé dans le milieu scolaire dans le courant des années 1970 (et ont retrouvé, ces toutes dernières années, une vitalité et une légitimité nouvelles), même s'ils ont fait l'objet de pratiques et de théorisations différentes, n'ont cessé d'explorer les moyens de faire écrire de la fiction et de la poésie en classe, de l'école à l'université. Ce qui est nouveau en revanche, c'est l'expression « écriture littéraire », qui essaime immédiatement : en 2006, *Le Français aujourd'hui* fait paraître un numéro intitulé *Enseigner l'écriture littéraire*. La même année, *Repères* interroge les rapports de l'écriture littéraire et de la fiction dans une livraison intitulée *La fiction et son écriture*. En 2009, le numéro 40 de *Repères* (*Écrire avec, sur, de la littérature*) propose une série d'articles explicitement dédiés à « l'écriture littéraire ». Cette effervescence de publications consacre la notion d'écriture littéraire dans le champ de la didactique du français. Cependant, la manière dont praticiens et didacticiens s'y réfèrent, les objectifs qui lui sont assignés et les modélisations dont elle est l'objet révèlent une latitude d'emplois parfois contradictoires. Ainsi, l'accent est mis tantôt sur « l'intentionnalité artistique » comme vecteur d'apprentissage de stratégies d'écriture concertées (Tauveron et Sève, 2005), tantôt sur la maîtrise de savoirs sur les genres (Crinon et l'équipe ESCOL, 2006), tantôt sur la lecture et « l'acte de découverte des caractéristiques littéraires d'un texte » (Daunay 2007) en vue de son analyse.

Une dizaine d'années plus tard, une nouvelle série de publications importantes aux titres éloquentes replace l'écriture littéraire au cœur des préoccupations de la didactique de l'écriture et de la littérature. Citons *Inventions de l'écriture* (Jacques et Rault-Marcel, 2014), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, 2013 (Houdart-Mérot et Mongenot, 2013), *Numérique et écriture littéraire* (Houdart-Mérot et Petitjean, 2015) et *Formes plurielles des écritures de la réception* (Fourtanier et Le Goff, 2017). Cette nouvelle faveur accordée à l'écriture littéraire marque-t-elle une stabilisation d'emploi de la notion ou, au contraire, élargit-elle l'éventail de ses usages ? Dans quelle mesure infléchit-elle les pratiques et les conceptualisations antérieures – et notamment les pratiques « d'écritures créatives¹ » et les pratiques d'atelier d'écriture avec lesquelles elle entretient dès l'origine des liens étroits ? Peut-on, en définitive, parler « d'écriture littéraire » au singulier ou faut-il se résoudre à conjuguer le terme au pluriel ? Le présent article voudrait essayer de clarifier les termes du débat en mettant en évidence les enjeux didactiques liés aux différentes approches de l'écriture littéraire. La réflexion s'organisera en quatre temps : un préambule sur l'émergence de la notion permettra de souligner la manière dont elle s'articule, tout en s'en distinguant, aux travaux antérieurs de didactique de l'écriture et à des notions connexes. Cela permettra de dégager trois grandes orientations de l'écriture littéraire, qui seront successivement examinées pour voir si, par delà la diversité des modélisations, il est possible de mettre au jour suffisamment de traits communs pour proposer une définition opératoire de cette notion.

¹ Nous renvoyons au titre du n°127 du *Français aujourd'hui*.

Préambule : contexte d'apparition de la notion d'écriture littéraire

Cinq éléments² nous semblent devoir retenir l'attention pour comprendre comment émerge l'écriture littéraire comme notion distincte dans le champ de la didactique du français³ et les questionnements propres qu'elle configure.

L'écriture littéraire se développe d'abord⁴ dans un contexte critique, au tournant des années 2000. Premièrement, elle répond aux tendances dominantes en didactique de l'écriture dans les années 1990, auxquelles on reproche de tenir le littéraire à l'écart tant par une approche de l'écriture fondée sur l'ouverture aux genres sociaux que par l'évaluation formative critériée élaborée par le groupe EVA-REV : postulant l'existence de structures prototypiques, les pratiques d'évaluation formative ont souvent dérivé vers une conception étapiste et applicationniste de l'écriture⁵. De plus, le souci d'objectivité des critères d'évaluation a conduit au rejet, dans les productions d'élèves, de certains aspects (richesse, beauté, originalité) considérés comme « non analysables en indicateurs » (Tauveron, 1996, 197).

Deuxièmement, l'apparition, en 1999, de l'écriture d'invention comme exercice de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat suscite immédiatement de vives critiques qui provoquent, en réaction, un approfondissement de la réflexion sur l'écriture littéraire. Alors que la dénomination « écriture d'invention » (parfois également appelée « écriture littéraire » dans les programmes du lycée) affirme la légitimité des élèves à écrire de manière littéraire, les textes officiels et les sujets d'examen proposés restreignent en réalité « le littéraire » à sa dimension rhétorique (Daunay, 2005), et reconduisent la méfiance traditionnelle de l'école à l'égard de l'imaginaire (Reuter, 2005). Les nombreux débats autour de l'écriture d'invention⁶ relancent la discussion sur la créativité, le positionnement de l'élève par rapport à l'écriture en contexte scolaire, le rapport aux savoirs littéraires dans l'activité scripturale, et l'articulation entre ces paramètres.

Troisièmement, l'investissement, depuis les années 1990, par la didactique⁷, des apports de la génétique textuelle⁸, impulse un nouveau discours sur l'écriture et la réécriture. En effet, proposant une analyse critique des avant-textes, la génétique textuelle pose que les processus de création et de textualisation sont observables, les stratégies d'écriture analysables. Ce contexte est déterminant : dès lors émerge la possibilité d'aborder les textes des élèves comme le résultat d'un procès artistique singulier, progressivement construit et enseignable.

Quatrièmement, la réapparition sur le devant de la scène de la didactique du français de la notion- de « créativité », à la fin des années 1990⁹, puis dans les années 2000 avec la multiplication des cursus d'écriture créative à l'université, entretient une liaison intime avec le développement de la notion d'écriture littéraire. Cycliquement associée à celle d'écriture scolaire, la « créativité » évolue « de l'imaginaire et du langage libéré à l'activité contrôlée, stratégique et systémique » (Tauveron, 1999, 57), puis à une relation artistique au matériau langagier, s'élaborant dans le va-et-vient entre « faire » et métaréflexivité. La réévaluation de la créativité du côté de l'exploration et de l'expérimentation permet de la penser comme un objet enseignable et d'approcher ce que pourrait être une écriture créative.

² Cette présentation ne prétend pas être exhaustive : elle vise à mettre en évidence quelques éléments qui nous paraissent particulièrement significatifs.

³ Pour une étude approfondie des dettes de l'écriture littéraire à la didactique de l'écriture, nous renvoyons à la synthèse de Bertrand Daunay (2007).

⁴ L'ordre de ces remarques n'obéit à aucune hiérarchie, mais à une tentative d'organisation thématico-chronologique – chronologie, difficile à établir toutefois, en raison de la contemporanéité relative des débats.

⁵ Ces critiques ont été formulées par certains membres du groupe EVA-REV eux-mêmes. Voir notamment Claudine Garcia-Debanc (1999) et Catherine Tauveron (1996).

⁶ De nombreuses revues accueillent ces débats : les n°107-108 (2000) et n°127-128 (2005) de la revue *Pratiques*, le numéro 144 du *Français aujourd'hui* (2004), ou encore le numéro 57 d'*Enjeux* (2003).

⁷ Les travaux de Claudine Fabre-Cols sur les brouillons d'élèves (1990, 2000, 2002), puis ceux de Catherine Boré (2000, 2013) et de Claire Lacoste (2003) ont été fondateurs d'une nouvelle approche didactique.

⁸ Voir, notamment, Almuth Grésillon (2000).

⁹ Voir, par exemple, le numéro 89 de *Pratiques (Écriture et créativité)*, 1996) et le numéro 127 du *Français Aujourd'hui (Écritures créatives)*, 1999). Il faut également mentionner les travaux d'André Petitjean à propos des ateliers d'écriture ou des pratiques de réécriture (Petitjean 1980, 1984, 1990, 2003).

« Travail de la plasticité du langage », exploration « de la capacité du langage à générer des significations hétérogènes » (Bucheton et Seweryn, 1999), capacité du scripteur à manipuler et à jouer avec des normes et des contre-normes (Maingain et Dufays, 1999) en sont autant de définitions possibles, qui font de l'écriture créative un travail de *négociation* d'un *sujet* avec une *matière première* langagière et des formes *préexistantes* (ce qui pose aussi, au premier chef, la question de l'imitation comme pratique créatrice, on y reviendra), dans un *espace social* (puisque normé).

Au regard des points précédents, une telle description de l'écriture créative paraît très proche de celle que l'on pourrait donner de l'écriture littéraire. Dès lors, en quoi la seconde se distingue-t-elle de la première ? Un élément de réponse se situe au plan institutionnel : alors que les cursus universitaires d'écriture créative ont une visée professionnalisante (Anne-Marie Petitjean, 2014¹⁰), l'écriture littéraire vise l'enseignement de la littérature. L'écriture littéraire est donc d'abord un objet scolaire, qui vise l'acquisition de connaissances à partir des textes littéraires¹¹ (sur les genres, les techniques narratives, les univers d'auteurs, l'énonciation, l'histoire littéraire, etc.). Reste que la proximité entre les deux notions est grande. Il faut souligner, à cet égard, le passage remarquable, à partir des années 2000, des pratiques d'ateliers d'écriture créative de l'école à l'université, qui se réapproprie une approche de la littérature par la création plutôt que par le commentaire. Certes, au lycée, l'écriture d'invention ouvre déjà la possibilité d'une légitimation d'autres formes d'exercices que la dissertation et le commentaire. Pour autant, on peut également supposer que les pratiques d'écriture des petites classes, déplaçant « le rapport à la chose littéraire » (Houdart-Mérot, 2014), trouvent un écho fort à l'université dans un contexte de désaffection des études littéraires.

Cinquièmement, l'émergence de la lecture littéraire¹² dans le champ de la didactique et le développement des travaux sur le sujet lecteur¹³ engendrent, en miroir, une réflexion sur la spécificité de l'écriture littéraire par rapport au « sujet scripteur¹⁴ » ou au « sujet écrivain¹⁵ » théorisés par la didactique de l'écriture¹⁶. Imaginant de nouveaux rapports entre lecture et écriture, non plus uniquement fondés sur la nature et la texture des textes lus, mais sur la manière dont ils demandent à être lus, la lecture littéraire conduit à envisager le scripteur littéraire¹⁷ à partir d'expériences verbalisées de réception de la lecture.

Ce contexte met en relief trois questionnements récurrents et liés entre eux :

1° Un questionnement autour des interactions entre lecture et écriture. Cette problématique est ancienne¹⁸, mais posée à propos de l'écriture littéraire, elle prend un relief nouveau. D'une part, les écritures de réception remettent en cause la partition établie par Yves Reuter entre lecture et écriture (Reuter, 1994, 7) puisque l'écriture peut aussi bien constituer un acte de lecture. D'autre part, les

¹⁰ La France reste timide par rapport au monde anglo-saxon sur la question de la formation des écrivains. Au demeurant, la spécificité française que dessinent les cursus d'écriture créative mis en place à l'université est une articulation très forte de la théorie et de la pratique. La professionnalisation, ici, concerne plutôt le domaine artistique, la recherche, l'écriture critique ou l'enseignement de l'écriture créative.

¹¹ Nous appelons « textes littéraires » les textes d'auteurs légitimés par les institutions littéraires et scolaire (y compris donc, les textes de littérature jeunesse), à la différence des textes d'élèves.

¹² Pour une clarification de cette notion complexe, voir Brigitte Louichon (2011).

¹³ Pour une mise au point, nous renvoyons à Jean-Louis Dufays (2013).

¹⁴ S'il est désormais admis que le sujet didactique est un sujet complexe, doté d'une histoire, écrivain et lisant dans un contexte scolaire et social donné qui a une incidence sur la construction des enseignements/apprentissages, la notion fait l'objet de conceptualisations différentes. Le « sujet scripteur » (Delcambre et Reuter, 2002 ; Delcambre 2007) est pensé au croisement des approches psychologique et didactique, de « sujet écrivain » (Bucheton, 2009, 2014), impliquant une dimension psycho-affective et sociale.

¹⁵ La notion de « sujet écrivain » (Bucheton, 2009, 2014), prend en charge une dimension psycho-affective et sociale.

¹⁶ Les contributions au numéro 157 du *Français aujourd'hui* intitulé *Sujet lecteur, sujet scripteur. Quels enjeux pour la didactique ?* s'efforcent de penser les liens entre ces deux notions.

¹⁷ Nous choisissons ce terme pour différencier cette instance des notions précitées.

¹⁸ Rappelons qu'un colloque important, intitulé « Les Interactions lecture-écriture » y a été consacré à Lille, en 1994. Mais la question est alors posée avec les problématiques de la didactique de l'écriture, et non de l'écriture littéraire.

publications de ces douze dernières années montrent que se pose avec acuité le problème de l'usage du texte littéraire. Comme le remarque François Le Goff à propos de l'écriture d'invention (mais ce constat est généralisable), en pratique, le texte littéraire est souvent considéré comme un point de départ à décortiquer, et l'écriture comme un point final, qui sert seulement à appliquer et à évaluer des savoirs littéraires dégagés au cours de l'étude du texte (Le Goff, 2006, 60-80). La question de l'usage des textes littéraires est sous-tendue par deux interrogations solidaires : celle de la fonction de l'écriture littéraire (s'agit-il d'apprendre à mieux lire ou bien à mieux écrire ?) et celle de l'« outillage » des élèves : quel usage faut-il faire du texte pour outiller les scripteurs sans pour autant instrumentaliser ni le texte ni le geste d'écriture ? Comment éviter à la fois la réduction du texte à un ensemble de procédés et celle de l'écriture à l'exécution d'un programme ?

2° Un questionnement sur l'articulation entre la problématique de la créativité et l'acquisition de savoirs littéraires. Jusqu'où faut-il objectiver ces savoirs ? D'ailleurs, faut-il toujours les objectiver ? (Quet, 2008)

3° Un questionnement portant sur ce que nous avons appelé « le scripteur littéraire » et, partant, sur les processus d'auctorialité. De fait, les remarques précédentes invitent à considérer le scripteur littéraire non seulement comme un sujet conscient des effets produits ou à produire sur un destinataire, mais également comme un sujet capable de « conscientiser et d'intensifier les règles de mise en œuvre » de son texte, et d'« optimiser le degré de réglage interne du texte » (Bessonnat, 2000, 13).

La manière dont on articule ces questionnements détermine trois grandes orientations de l'écriture littéraire (et polarise, conjointement, les objectifs qui lui sont assignés plutôt du côté de la lecture ou plutôt du côté de l'écriture) : une approche que l'on peut qualifier de classique, où le texte est à la source de l'écriture, une approche liant les réflexions sur les pratiques d'écrivains et sur l'écriture scolaire, où la question de l'auctorialité est centrale, et une approche renouant avec le « texte scriptible » de Barthes, où la lecture est le principal enjeu.

I Interactions classiques : le texte à la source de l'écriture

Une première approche de l'écriture littéraire prend en charge la tension entre l'appropriation de savoirs littéraires et le développement progressif d'une démarche esthétique. Elle cherche à la résoudre grâce au processus de distanciation. Permettant à la fois de prendre conscience des codes qui régissent la langue et les représentations, et de l'impact des variations par rapport à ces codes, comme l'explique Bernadette Kervyn, le processus de distanciation est à considérer à la fois comme « un outil d'apprentissage et de littérarité » (Kervyn, 2009). C'est dans cette perspective que se situent, d'une part, les recherches didactiques sur l'usage du stéréotype dans l'enseignement de l'écriture – le stéréotype désignant « une *structure*, une association d'éléments, qui peut se situer sur le plan proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématique-narratif (scénarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales) » (Dufays, 1994b, 77) – et, d'autre part, les pratiques d'écriture fondées sur l'emprunt, dans un rapport renouvelé à l'imitation.

a) Le travail sur les stéréotypes et les clichés

Les travaux de Jean-Louis Dufays l'ont bien montré, le stéréotype est un passage obligé dans la construction d'une écriture personnelle (qui n'est, précisément, jamais complètement personnelle mais toujours habitée des discours des autres). Passage obligé et aide. Car le stéréotype crée un cadre identifiable, qu'il est possible d'investir progressivement. D'où des propositions d'écriture fondées sur l'appropriation de clichés génériques (Crinon et Marin 2010, 2014, 2017) et, progressivement, leur dévoilement. Les diverses propositions dessinent de fait une progressivité des apprentissages, de la reconnaissance des clichés (à l'école) à leur usage conscient (au collège) et à leur détournement (au lycée et à l'université) (Dufays et Kervyn, 2010). Le maniement des clichés devient alors le lieu d'une possible éducation esthétique (Dufays, 1994a, 1994b ; Dufays et Kervyn, 2010 ; Mongenot, 2013) politique et culturelle, un moyen renouvelé de l'expression de soi détourné ; un moyen de frayer son chemin dans la langue pour atteindre le monde de manière singulière (Bon, 2000).

b) Les pratiques d'emprunt

Nombre de travaux revivifient les pratiques d'emprunt. Or, dans leur diversité, les situations d'écriture proposées engagent des conceptions bien différentes de l'écriture littéraire.

Le texte ressource à l'école

Une pratique développée à l'école primaire pour aider les jeunes scripteurs consiste à faire du texte-source une ressource à piller : le texte d'auteur est « présenté comme une source dans laquelle puiser des idées et des formulations. » (Cautela et Marin, 2013, 38). Si, lors des discussions collectives, les allers-retours établis entre le texte de l'élève et le texte-ressource visent à faire repérer et commenter les emprunts dans la perspective d'une réflexion esthétique ou pragmatique (gain du texte de l'élève en cohérence et en cohésion), le texte-source, réservoir linguistique et stylistique, est conçu comme un modèle de solution à des problèmes d'écriture¹⁹, voire comme un modèle de perfection²⁰. L'écriture apparaît alors moins comme espace d'élaboration d'une conscience esthétique que comme médiation en vue de la construction d'un modèle (textuel, linguistique, de composition, discursif...).

Intertextualité et singularisation de l'écriture

Un autre usage de l'emprunt, développé aussi bien à l'école qu'à l'université, est fondé sur une revalorisation de l'imitation, et orienté vers l'élaboration d'une esthétique singulière et consciente d'elle-même. Il faut rappeler ici, avec Violaine Houdart-Merot, que l'imitation est loin d'impliquer la fidélité ou la servilité. Même l'imitation prescrite de l'époque classique est souvent irrévérencieuse, transgressive et créatrice (Houdart-Merot, 2004 ; 2006 ; Houdart-Merot et Mongenot, 2013). Des consignes d'écritures puisées dans l'éventail des possibles intertextuels et un travail réflexif sur les écrits produits permettent de mettre l'accent sur les modes d'appropriation et de transformation des textes-sources (du centon au pastiche de genre en passant par le caviardage ou tout autre jeu avec un texte référence). L'intertextualité est ici à comprendre au sens large, et en lien avec la théorie du texte comme « productivité » (Barthes, 1970, 1975) : tout texte « est conçu comme le résultat d'une interprétation et s'ouvrant [à son tour] sur l'interprétation du lecteur » (Houdart-Merot, 2006, 27). Cette compréhension extensive d'une part, l'articulation à un travail réflexif d'autre part, doivent permettre de faire du texte-source un élément dynamique dans l'apprentissage de l'écriture. Pour les élèves du secondaire et de l'université, le but est double : il s'agit tout à la fois de faire prendre conscience des opérations dialogiques à l'œuvre dans les textes d'écrivains (variations sur un discours, opérations de réécriture, etc.) et de faire expérimenter ces pratiques d'emprunt. *In fine*, pour les étudiants, il s'agit de prendre conscience des traits récurrents de leur propre écriture pour les approfondir (Houdart-Merot 2006,29). Pour les plus jeunes, l'enjeu d'un tel travail est de se rendre compte des emprunts réalisés, afin « d'inaugur[er] une pratique de recyclage [des] trouvailles antérieures, prémisses de la construction d'un style. » (Sève, 2005, 2017). Cependant, pour être atteint, ce but exige que les pratiques d'emprunt soient adossées à des lectures en réseau et au développement d'une « posture d'auteur » (Sève et Tauveron, 2005). Or, cette réflexion sur l'auctorialité est centrale. Elle rend possible des modélisations originales : postulant que le développement d'un comportement de scripteur impliquant une démarche esthétique de la part de l'élève passe par la prise de conscience que l'écriture est une pratique sociale, c'est comme telle qu'elles la scolarisent.

II Pratiques d'écrivains et écriture scolaire : modélisations de l'écriture littéraire autour des processus d'auctorialité

L'approche de l'écriture comme pratique sociale accorde une importance particulière aux gestes professionnels des écrivains (dans cette optique, les apports de la génétique textuelle sont essentiels) et

¹⁹ « Par problème d'écriture, il faut entendre l'approche, en situation concrète de production, de ce qui touche aux faits textuels et littéraires, et aux effets de sens qu'ils engendrent » (Le Goff, 2006, 185). Il s'agit de sonder les modes de composition du texte.

²⁰ À cet égard, le constat des auteures de l'article est révélateur : « Dès la deuxième séquence de l'année, les élèves rédigent des textes portant les marques explicites d'emprunts à un écrivain consacré, aisément identifiables. Celles-ci tiennent le plus souvent, soit à la qualité d'un vocabulaire relevant d'un registre littéraire, soit à des caractéristiques stylistiques particulières, perceptibles dans le traitement de l'aspect narratif des textes » (Cautela et Marin, 2013, 38).

aux conditions institutionnelles de l'écriture et de la réécriture (prise en compte d'un lectorat et d'exigences éditoriales) (Sève et Tauveron, 2005 ; Privat et Vinson, 2000). Les contraintes impliquées par ce cadre doivent aider l'élève à développer conjointement une « attention esthétique » (Genette, 1997) aux textes littéraires lus en classe et aux textes des pairs, et une « intention artistique », grâce, en particulier, à l'expérience verbalisée des lectures de ces textes. Dans ce dispositif, les lectures d'auteurs légitimés sont nombreuses et variées. Elles se font par le jeu du contraste à l'intérieur d'une unité (générique, énonciative, etc.) – en « réseau », dit-on, pour l'école primaire – afin d'orienter l'attention des lecteurs-scripteurs vers les variables (plutôt que les constantes) et la complexité de l'écriture, et en vue d'un apprentissage simultané des normes et de leur subversion.

Les lectures des pairs, elles, se partagent à l'intérieur de la « communauté scolaire instituée *littéraire* » (Daunay, 2007). La circulation des écrits des élèves et des étudiants dans une « communauté des apprentis, sous leurs différentes instanciations (d'écrivains, de public, de critiques, de théoriciens) » (Halté, 1987, cité par Daunay, 2007) a deux buts majeurs : donner les moyens aux élèves d'expliquer leurs processus rédactionnels et de clarifier leur projet d'auteur, et leur permettre de réorienter leurs écrits en fonction de ce projet et des commentaires de leurs pairs. Ces derniers ont à charge de rendre compte, de leur côté, des logiques d'engendrement des textes et de l'actualisation du projet d'auteur énoncé par le scripteur ou révélé par le texte (Sève, 2005a, 2005b, 2017 ; Tauveron, 1996, 2002/2003 ; Sève et Tauveron, 2005 ; Le Goff, 2006). Ce dispositif, qui suppose une posture de collaboration de la part des pairs et une déposition de sa posture magistrale par le maître (Sève, 2005a) implique, en même temps qu'il la rend possible, une transformation des représentations que peuvent avoir les élèves (et les enseignants) de l'écriture scolaire (conception étagée et normée, suivant laquelle la réussite du texte s'évalue dans son degré d'adéquation à la consigne) (Sève, 2005a ; Sève et Tauveron, 2005 ; Privat et Vinson, 2000). Les modalités de ces lectures partagées sont nombreuses : lecture et évaluation du texte confiée à la classe ou à un groupe d'élèves, comme dans les ateliers d'écriture, autocomentaire (Le Goff, 2006, 229), usage d'internet ou de l'écriture collaborative (Marin et Crinon, 2017), lecture critique préparée du texte d'un pair (Mongenot, 2013 ; Petitjean, 2013), etc.

Du point de vue de la construction de l'auctorialité visant au développement de compétences d'écriture littéraire, nous mentionnerons les modélisations très complètes de Catherine Tauveron et Pierre Sève d'une part, de François Le Goff²¹ d'autre part. Ces travaux se fondent sur des cadres théoriques différents et visent des publics différents (l'école primaire pour Pierre Sève et Catherine Tauveron ; le lycée pour François Le Goff). Ainsi, par-delà les points communs venant d'être évoqués, ils engagent des principes didactiques et des questionnements sensiblement différents pour faire advenir l'écriture littéraire chez les apprentis-auteurs.

a) Le lecteur modèle, le jeu de la lecture et la fabrique de la fiction

Catherine Tauveron fait le pari d'« un transfert » indirect de la lecture littéraire à l'écriture littéraire (Sève et Tauveron, 2005, 17-23), en considérant que la seconde prend appui sur la première : l'élève auteur est d'abord un lecteur littéraire approchant du lecteur modèle d'Umberto Eco (Eco, 1985). Aguerri aux ruses des textes littéraires, il devient capable, à son tour, de concevoir son texte comme un espace de jeu tactique avec un lecteur qu'il se représente : « Il s'agit, en quelque sorte, que les élèves ne se contentent pas de résoudre des problèmes d'écriture mais conçoivent des problèmes de lecture traitables par leur destinataire » (Sève, 2005a, 31). Outre les expériences verbalisées de lecture, la construction d'une posture d'auteur requiert tout un travail en amont de l'écriture, prenant appui sur la transposition, en classe, des gestes de l'écrivain. Dans ce cadre, les apports de la critique génétique sont essentiels : traces du travail de l'écrivain, ils servent l'élaboration d'outils didactiques. Par exemple, la constitution régulière et variée d'avant-textes programmatiques (croquis, scénario, notes, etc.) offre à l'élève la possibilité de se projeter dans le texte à écrire en fonction d'intentions et d'un souci du lecteur

²¹ Sa thèse, *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature* (2006), sous la direction d'André Petitjean, a pour objet l'élaboration d'une modélisation de l'écriture littéraire à partir, d'une part, d'une critique de l'écriture d'invention dans sa forme institutionnelle et telle qu'elle est pratiquée en classe, et d'autre part, d'une réévaluation de la notion de « réécriture ». Cette thèse, qui n'est pas publiée, est disponible sur les archives ouvertes HAL. Elle a donné naissance à de très nombreux articles exposant les principes de cette modélisation (par exemple : Le Goff, 2005, 60-74 ; 2005, 183-208 ; 2008, 19-34).

(Lumbroso, 2009, 2014). Dans la même perspective, le carnet d'écrivain (Bucheton et Seweryn, 1999 ; Sève et Tauveron, 2005) peut se révéler très efficace : l'élève y produit des écrits très courts à partir de consignes magistrales ou qu'il se prescrit à lui-même, y consigne de la documentation en vue de récits projetés ou en cours, recopie des passages de textes qui lui ont plu et qui pourront servir de matière à sa propre écriture... Cet outil donne la possibilité à l'élève de se construire comme sujet autonome d'un projet esthétique. Il est également un lieu d'expérimentation et de réflexion sur la fabrique de la fiction. C'est là un élément essentiel.

Comme le remarquent Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane, « le discours de fiction » (Dufays et Plane, 2009, 21) reste un point aveugle de la didactique de l'écriture littéraire (p. 15-18), alors même que la construction d'un univers fictionnel apte à emporter le lecteur implique des opérations de transformation (d'autres imaginaires, du quotidien) et de mise en cohérence qui sont loin d'être simples. Étant entendu que la cohérence, dans le cadre du discours de fiction, désigne une interrelation entre un monde fictionnel créé et régi par des règles propres, le personnage et le genre investi (Tauveron, 2009, 141). Le carnet d'écrivain apparaît comme un moyen de faciliter la mise en place d'univers fictionnels et l'écriture de récits littéraires de fiction : archive d'éléments destinés à meubler les mondes fictionnels à venir, il force aussi l'élève – en raison de son aspect fourre-tout – à faire émerger ce qui, dans son matériau, peut devenir la contrainte ou la matrice génératrice d'un monde à créer²² (un principe de retournement, un principe linguistique, deux phrases tirées d'une lecture, un prospectus, une liste, etc.).

b) La réécriture et le sujet scripteur

Dans les travaux de François Le Goff, l'auctorialité ne se construit pas avant tout dans la projection du lecteur modèle, mais dans l'acte de réécriture. L'enjeu de la réécriture est de rendre possible une complexification des significations des textes produits par les élèves et de faire émerger, conjointement, progressivement et en acte, une « intention artistique » et un « sujet scripteur²³ ». La réécriture ne saurait donc se réduire à un ensemble d'opérations de greffe, déplacements, biffures ou ajouts : elle est à comprendre à la fois comme un projet de reformulation globale du texte » (Bucheton et Chabanne, 2002) et comme une nouvelle variante du texte initial (Le Goff, 2006, 126-161). François Le Goff, qui a théorisé cette question de la variante d'un point de vue didactique, explique que les états successifs du texte ne sont pas envisagés dans l'optique d'un amendement de l'écrit, mais comme autant d'essais. Ceux-ci constituent alors l'espace-temps dans lequel peut s'élaborer progressivement un « vouloir-dire », dont le scripteur prend progressivement conscience, à la faveur de retours réflexifs (Le Goff, 2006, 128-129).

L'outil cardinal de ce processus d'apprentissage est la consigne d'écriture. Elle fonctionne comme une relance qui joue sur trois plans :

1° Sur le plan cognitif : elle doit permettre la découverte, de manière empirique, de caractéristiques des textes littéraires (l'écriture étant alors une manière de lire), et permettre l'intégration de ces nouveaux savoirs littéraires dans une interaction dynamique avec des savoirs anciens. Par exemple : les consignes de « réécriture partagée » (Privat et Vinson, 2000, 229), où il s'agit d'écrire à partir de l'avant-texte peu élaboré d'un auteur, ou les consignes de « réécriture différenciée » (Privat et Vinson, 2000, 230), impliquant d'insérer un fragment de texte écrit par l'élève dans un texte littéraire comportant d'autres enjeux discursifs (un portrait dans une narration romanesque par exemple).

2° Sur le plan textuel : elle doit déstabiliser le texte initial pour engager une reconfiguration du matériau textuel. Par exemple, les consignes portant sur les enjeux pragmatiques ou discursifs du texte, que Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson appellent « réécriture multipliée » (Privat et Vinson, 2000, 229).

3° Sur le plan métaréflexif : elle doit rendre les scripteurs sensibles à l'interdépendance des choix scripturaux et conscients de l'impact de ces choix. Certaines consignes de « réécriture partagée », consistant à faire réécrire à différents élèves un même fragment de texte afin d'éprouver, par

²² La construction d'un monde fictionnel cohérent est étayée, en miroir, par les lectures partagées : les pairs et le maître aident « les enfants à trouver le principe unifiant de leur monde imaginaire » (Tauveron, 2009, 144).

²³ Le « sujet scripteur » est défini en résonance avec le sujet écrivain de Dominique Bucheton. Cependant, chez François Le Goff, ce n'est pas la question de l'image de soi qui prime, mais la capacité à se glisser dans différentes postures d'écriture.

comparaison, la possibilité de différentes solutions scripturales (Privat et Vinson, 2000, 229), s'y prêtent bien.

III Lecture / écriture

Un dernier aspect des recherches autour de l'écriture littéraire tend à rapprocher – à confondre ? – les deux activités de lecture et d'écriture. Si la seconde implique la première, il semble que la réciproque soit pareillement vraie : que toute lecture puisse devenir écriture créative est une idée assez largement partagée dans les publications de ces dernières années pour le lycée et l'université. En effet, les tout récents travaux sur les écritures de la réception, issues des recherches sur le sujet lecteur, affirment qu'elles sont une manière de « faire de la littérature » :

La disponibilité créative, poétique à laquelle se prête l'écriture de la réception fait que l'évènement de lecture peut devenir un évènement d'écriture, c'est-à-dire une forme de témoignage d'une lecture qui accède à une reconnaissance artistique (Fourtanier et Le Goff, 2017, 9).

Ces écritures de réception entrent en résonance avec la théorie des textes possibles, qui conçoit le commentaire comme une variante du texte considéré, et la critique comme une écriture créatrice (Escola, 2012). Avec elle, elles partagent un faisceau de références : Yves Citton, Pierre Bayard et Barthes et son texte scriptible. Dans le champ de la didactique, le cadre théorique qui sous-tend cette nouvelle orientation de l'écriture littéraire est celui des recherches sur le sujet lecteur, dans sa conception la plus « émancipatrice²⁴ », pour reprendre les mots de Jean-Louis Dufays (2013), et sur les « lectures fictionnalisantes » (Langlade, 2006), qui font de toute lecture une réécriture potentielle du texte, et une exploration toute personnelle de ses virtualités. Espace ouvert, le texte de référence agit comme un avant-texte dont l'écriture littéraire déploie des possibles : le « littéraire » cesse donc d'être intouchable. Si le développement de ces nouvelles approches de l'écriture littéraire doit beaucoup au changement de paradigme (de la signification des textes à leur usage) mis en évidence par Yves Citton (2007), il n'est sans doute pas étranger non plus à l'influence de nouvelles pratiques sociales. En particulier, les pratiques numériques, qui transforment radicalement les rapports entre lecture et écriture, la notion d'auteur et celle de modèle (Bouchardon, 2014 ; Houdart-Merot et Petitjean, 2015). Cet espace mouvant du numérique, s'il offre des perspectives de redéploiement à la didactique de l'écriture littéraire, en est sans doute aussi, actuellement, un des lieux principaux de sa reconfiguration.

Au terme de ce parcours, nous décelons quelques éléments remarquables de cette reconfiguration à l'œuvre. Premièrement, une préférence accordée à l'empirie dans l'approche du littéraire : les expériences de réception de la lecture nourrissent les essais d'écriture, et les écritures créatrices se donnent comme autant d'essais de lecture. Deuxièmement, à la faveur d'un rapport renouvelé à la rhétorique « plaçant le matériau verbal au centre de l'expérience littéraire » (Petitjean, 2013, 59), s'observe, comme le remarque très justement Anne-Marie Petitjean, un « déplacement disciplinaire vers les pratiques artistiques » (Petitjean, 2013, 60). Troisièmement, une place prépondérante est accordée au scripteur littéraire et, avec lui, aux processus d'auctorialité, y compris dans les démarches « classiques ».

Nous nous demandons, à l'orée de cet article, si les approches récentes de l'écriture littéraire signalaient une stabilisation de la notion. Sans doute, non : les cadres théoriques qui la sous-tendent sont trop hétérogènes. En outre, l'écriture littéraire est encore une notion mouvante qui, en partie, évolue parallèlement aux recherches en didactique sur le sujet lecteur. Pour autant, la redéfinition des interactions entre lecture et écriture que les modélisations récentes de l'écriture littéraire mettent en œuvre permet de dépasser la dichotomie qui lui était consubstantielle (écrire pour apprendre à lire ou apprendre à écrire ?) en faveur d'un modèle d'enseignement cherchant à intégrer, dans un processus dynamique et équilibré et dans une étroite interdépendance de chacun de ses pôles, lecture littéraire, acquisition de connaissances littéraires et démarche de création.

²⁴ C'est-à-dire, « où l'expression libre du sujet apparaît comme une fin en soi plutôt que comme une phase dans un processus plus global. » (Dufays, 2013).

Bibliographie

- BARTHES, R. (1970), *S/Z*, Paris, Seuil.
- BARTHES, R. (1975), « Texte (théorie du) », *Encyclopaedia Universalis*.
- BESSONNAT, D. (2000) « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, n°105/106, 5-22.
- BIASI (DE), P.-M., *La Génétique des textes*, Paris, Nathan, 2000.
- BON, Fr. (2000), *Tous les mots son adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Fayard.
- BORÉ, C. (2000) « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, 105, 23-49.
- BORÉ, C. et CALIL, E. (2013) *L'Ecole, l'écriture et la création : études françaises et brésiliennes*, éditions Académia Bruylant, Louvain la Neuve.
- BOUCHARDON, S. (2014), *La Valeur heuristique de la littérature numérique*, Paris, Hermann.
- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (dir.) (2002), *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Dalagrave/CRDP de Versailles.
- BUCHETON, D. (1996), « L'épaississement du texte par la réécriture », dans J. David et S. Plane, *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.
- BUCHETON, D. (2009) « Histoire et épistémologie de la didactique de l'écriture : comment on en arrive à la question du sujet écrivain », Communication prononcée à l'occasion de la formation « Enseigner l'écriture de l'école au lycée » organisée par l'INRP en novembre 2009. URL : http://ife.enslyon.fr/form_ress/ressource.php?res_ide=87&LIMIT_OUVR=90; consulté le 15 janvier 2018.
- BUCHETON, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- BUCHETON D. et SEWERYN, B. (1999), « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui*, n°127, 73-82.
- CAUTELA A. et MARIN, B. (2013), « Emprunts et empreintes textuel(le)s », *Le français aujourd'hui* n°181, 37-45.
- CITTON, Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Paris, éditions Amsterdam.
- CRINON, J. et Équipe ESCOL (2006). « L'écriture littéraire et les genres », *Le Français aujourd'hui*, 153, 17-24.
- CRINON, J., MARIN, B. (2010) ; « Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xv,(2), 85-99. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-85.htm>.
- CRINON, J., MARIN, B. (2014), « Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? », *Education & didactique*, vol. vol. 8, no. 2, 2014, pp. 39-58.
- CRINON, J. et MARIN, B. (2017), « Le déjà-là et le presque-là », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017, consulté le 12 septembre 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3364> ; DOI : 10.4000/pratiques.3364.
- DAUNAY, Bertrand (2005), « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention », *Pratiques*, n°127/128, p.17-30.
- DAUNAY, B. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 10 septembre 2017. URL : <http://rfp.revues.org/1175> ; DOI : 10.4000/rfp.1175.
- DELCAMBRE, Isabelle (2007), « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le Français aujourd'hui* n°157, 33-41
- DELCAMBRE, Isabelle, REUTER, Yves (2002), « Images du scripteur et rapport à l'écriture », *Pratiques*, 113/114, 7-28.
- DOCQUET-LACOSTE, C., *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de cours moyen 2, année 1995-1996*. Thèse de doctorat de l'Université Paris 3, sous la direction de Claudine Fabre.
- DUFAYS, J.-L. (1994a), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga
- DUFAYS, J.-L. (1994b), « Stéréotype et littérature. L'inéluctable va-et-vient », dans Alain Goulet (dir.), *Le Stéréotype. Crises et transformations*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 77-89.

DUFAYS, J.-L. (2013), « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 01 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>.

DUFAYS, J.-L. et KERVYN, B. (2010), « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? », *Éducation et didactique*, vol. 4 - n°1, p. 53-80.

DUFAYS, J.-L. et PLANE, S. (dir.) (2009), *L'Écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Recherches en didactique du français, Namur, Presses Universitaires de Namur.

ECO, U., *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.

ESCOLA, M. (dir.) (2012), *Théorie des textes possibles*, volume Crin, n°57, Amsterdam, Rodopi.

Enjeux, 57 (2003), *Littérature et écriture d'invention*, Marlène Lebrun (dir.), CEDOCEF.

FABRE-COLS, C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Ceditel, L'Atelier du texte.

FABRE-COLS, C. (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Louvain-La-Neuve, De Boeck-Duculot.

FABRE-COLS, C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

FOURTANIER, M.-J. et LE GOFF, Fr. (dir.) (2017), *Les Formes plurielles des écritures de la réception* (2 vol), Presses Universitaires de Namur.

GARCIA-DEBANC, « Que reste-t-il de nos critères ? », dans *Formation d'enseignants et didactique de l'écrit, Mélanges offerts à Maurice Mas*, IUFM de Grenoble, 1999

Français aujourd'hui (Le), 127 (1999), *Écritures créatives*, Nicole Biagioli-Bilous et Dominique Bucheton (dir). Paris, Armand-Colin.

Français aujourd'hui (Le), 153 (2006), *Enseigner l'écriture littéraire*, Annie Vénard, Jacques Crinon, Dan Savatovsky, Francis Tourigny (dir). Paris, Armand-Colin.

Français aujourd'hui (Le), 157 (2007), *Sujet lecteur, sujet scripteur. Quels enjeux pour la didactique ?* Marie-France Bishop et Annie Rouxel (dir.), Paris, Armand-Colin.

GENETTE, G. (1997) *L'œuvre de l'art*, Paris, Seuil.

GRÉSILLON, A., *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, Paris, PUF, 1994.

HALTÉ, J.-F. (1987), « Écriture, littérature, formation », *Les cahiers du CRELEF*, 25, 81-103.

HOUDART-MÉROT, V. (2004) *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette.

HOUDART-MÉROT, V. (2006), « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », *Le Français aujourd'hui*, 153, 25-32.

HOUDART- MÉROT, V. (2014), « L'écriture créative à l'université et ses nouveaux enjeux », duecriure.canalblog.com.

HOUDART- MÉROT, V. et MONGENOT, C. (dir.) (2013), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, Paris, Honoré Champion.

HOUDART- MÉROT, V. et PETITJEAN, A.-M. (dir.) (2015), *Numérique et écriture littéraire*, Paris, Hermann.

JACQUES, M. et RAULET-MARCEL, C. (dir.) (2014), *Inventions de l'écriture*, Dijon, EUD.

KERVYN, B. « Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire », *Repères* [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 01 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/339> ; DOI : 10.4000/reperes.339.

LANGLADE, G. (2006), « L'activité « fictionnalisante » du lecteur », dans Michel Braud, Béatrice Laville et Brigitte Louichon (dir.), *Modernités*, 23. *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 163-176.

LE GOFF, Fr. (2005), « L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques », *Pratiques* n°127/128, 60-74.

LE GOFF, Fr. (2005), « réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable », *Pratiques* n°127/128, 183-208.

LE GOFF, Fr. (2006), *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, thèse de doctorat de l'université de Metz, sous la direction de A. Petitjean.

LE GOFF, Fr. (2008), « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches & Travaux* [En ligne], 73 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 10 septembre 2017. URL : <http://recherchestravaux.revues.org/330>.

- LOUICHON, B. (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, AIRDF – Presses universitaires de Namur, 195-216.
- LUMBROSO, O. (2009) « Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique », *Repères* [En ligne], 40, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 01 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/352> ; DOI : 10.4000/reperes.352.
- LUMBROSO, O. (2014) « Le modèle littéraire « savant » et sa transposition didactique : l'exemple de l'écriture naturaliste », dans Martine Jacques et caroline Raulet-Marcel (dir.), *Inventions de l'écriture*, Dijon, EUD.
- MANGAIN, S. et DUFAYS, J.-L. (1999) « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture », *Le Français aujourd'hui*, 127, 44-51.
- MONGENOT, C. (2013), « Ateliers d'écriture en licence et en master : de l'écriture littéraire de la critique à la découverte du texte », dans Violaine Houdart-Merot et Christine Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, Paris, Honoré Champion, 2013, 243-274.
- PETITJEAN, A. (1980), « L'atelier d'écriture », *Pratiques*, n°26, 45-58.
- PETITJEAN, A. (1984). « Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques ». *Pratiques*, n° 42, p. 3-33.
- PETITJEAN, A. (1990). « Pour une didactique de la littérature ». In D. G. Brassart et alii, *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz : université de Metz, p. 101- 127.
- PETITJEAN, A. (2003). « Histoire de l'écriture d'invention au lycée ». *Pratiques*, n° 117-118, p. 181-207.
- PETITJEAN, A.-M. (2013), « Faire l'expérience de la langue comme matériau artistique, à l'université » *Le français aujourd'hui*, 181, 59-67.
- PETITJEAN, A.-M. (2014), « Former à l'écriture créative à la française, quelles perspectives sur l'échiquier international ? » *Former aux ateliers d'écriture, vingt ans après*, duecriure.canalblog.com.
- Pratiques*, 89 (1996), *Écriture et créativité*, CRESEF, Université de Metz.
- Pratiques*, 105/106 (2000), *La réécriture*, CRESEF, Université de Metz.
- Pratiques*, 107/108 (2000), *Les nouveaux programmes du lycée* (2000), CRESEF, Université de Metz.
- Pratiques*, 127/128 (2005), *L'écriture d'invention* (2005), CRESEF, Université de Metz.
- PRIVAT, J.-M. et VINSON, M.-C. (2000), « Table ronde sur la réécriture. Pratique culturelle, pratique cultivée et pratique scolaire », *Pratiques*, 105/106, 225-232.
- QUET, Fr. (2008), « Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990 », *Recherches & Travaux* [En ligne], 73 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 10 septembre 2017. URL : <http://recherchestravaux.revues.org/330>.
- Repères*, 33 (2006), Frédéric François et Sylvie Plane (dir.) *La Fiction et son écriture*, Lyon, INRP.
- Repères*, 40 (2009), Claire Doquet-Lacoste, Olivier Lumbroso et Catherine Tauveron (dir.), *Écrire avec, sur, de la littérature*, Lyon, INRP.
- REUTER, Y. (dir.) (1994), *Les Interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), Suisse, Peter Lang.
- REUTER, Y. (2005), « L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours », *Pratiques*, 127/128, 7-16.
- SÈVE, P. (2005a), « Évaluer les écrits littéraires des élèves », *Repères*, 31, 29-53.
- SÈVE, P. (2005b), « Quelle position auctoriale pour les élèves de l'école primaire ? », dans Anick Annequin-Brillant et Jean-François Massol (dir.), *Le Pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* CRDP de l'Académie de Grenoble, 249-261.
- SÈVE, P. (2017), « Variation, emprunt, réemploi au cœur de l'écriture enfantine », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 22 mars 2017, consulté le 11 septembre 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3372> ; DOI : 10.4000/pratiques.3372.
- SEVE, P. et TAUVERON, C. (2005) *Vers une écriture littéraire ou comment enseigner une posture d'auteur de la GS au CM*, Paris, Hatier.
- TAUVERON, C. (1996) « Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ? », *Repères*, 13, 191-210.

- TAUVERON, C. (1999) « Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherche dans les équipes Français 1^{er} degré à l'INRP », *Repères*, 20, 57-78.
- TAUVERON, C. (2002/2003) « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, 26/27, 203-215.
- TAUVERON, C. (2009) « Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou », dans Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane (dir.), *L'Écriture de fiction en classe de français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 129-147.