

Dossier Lecture et écriture

INTERACTIONS DE L'ÉCRITURE ET DE LA LECTURE

Claudette ORIOL-BOYER

Cet article présente les principaux aspects de l'apport théorique qui précéda un travail pratique d'écriture en atelier. Pour des raisons de place, il n'a pas été possible de décrire ce dernier. Mais on pourra se reporter à la revue **TEM, Texte en main** où sont publiées les recherches menées par Claudette ORIOL-BOYER dans le cadre du CEDITEL (Centre de recherche en didactique du texte et du livre de l'Université de Grenoble III). On trouvera à la fin de cet article une bibliographie détaillée des textes qu'elle a publiés permettant l'approfondissement des notions abordées ici et contenant la description précise d'ateliers de même nature que celui qui se tint à Caen.

En 1970, après six ans d'enseignement dans un lycée, j'ai été nommée enseignante de littérature à l'Université de Grenoble III. Les exercices canoniques auxquels je devais préparer mes étudiants (explication ou commentaire de textes et dissertation sur un sujet littéraire) faisaient de moi un professeur de lecture.

Cela ne pouvait me satisfaire.

Ayant, en effet, une pratique personnelle d'écriture, je me demandais comment j'allais faire comprendre à mes élèves ce qui, à mes yeux, ne pouvait se transmettre que dans et par l'expérience de cette pratique. Comment faire percevoir que la page était le résultat d'un ensemble d'opérations effectuées auparavant, opérations (de relecture et réécriture) que je connaissais bien et dont il me semblait fondamental de s'appropriier les mécanismes pour construire une compétence lectorale.

Il m'apparaissait que l'on m'obligeait à séparer mes compétences d'écrivain, de théoricien et d'enseignant. À la rigueur, je pouvais utiliser des connaissances théoriques dans mon enseignement, mais l'expérience de la pratique artistique du langage n'était ni prévue dans les cursus de formation ni construite dans la théorie. Et d'ailleurs la théorie elle-même n'était pas exempte de problèmes. Qu'existait-il en effet comme manières d'aborder la lecture ?

Dans les années soixante-dix, la critique littéraire avait cru trouver un souffle nouveau grâce aux sciences du XX^e siècle (psychologie, psychanalyse et sociologie). Mais ses présupposés n'avaient pas changé : le texte était encore considéré comme l'expression-représentation d'un auteur et d'un monde. Ainsi fallait-il, pour le comprendre, connaître ce qui le précédait. En témoignait par exemple la conception d'un manuel scolaire, alors inévitable, le "**Lagarde et Michard**". L'explication du texte était recherchée dans la connaissance de ce qui n'était pas le texte (vie de l'auteur, société, monde, sources littéraires). Cette enquête sur l'origine s'harmonisait parfaitement avec les mythes romantiques de l'inspiration, du génie et du don, amenant inéluctablement la question de l'origine des origines, c'est-à-dire de l'essence divine du texte artistique. Ce n'était pas cela qui pouvait me conduire plus près de la pratique. Au contraire, rien de ce que je faisais en écrivant n'y trouvait d'explication. Rien ne me permettait non plus

de répondre aux questions de mes étudiants qui voulaient savoir comment on distinguait un bon texte d'un mauvais ou en quoi ces méthodes permettaient de saisir ce qui était spécifique du **littéraire**. De plus, certains écrivaient et ils auraient voulu de ma part un avis argumenté sur la qualité de leurs productions. Malgré mes études et mes diplômes de "spécialiste", j'étais désarmée et malheureuse en prenant conscience de l'inanité de mon pseudo-savoir.

Le choc fut encore plus grand lorsque je découvris que toute une série de textes romanesques, ceux du "Nouveau roman", échappaient à ma compréhension et me plaçaient dans une situation d'échec lectoral. Ces textes me résistaient à moi, enseignant la lecture alors que d'autres semblaient pourtant les avoir compris, acceptés, admirés, appréciés. Loin de les rejeter comme n'étant pas faits pour moi, loin de me dire qu'ils étaient destinés à une "élite" intellectuelle, stimulée, je m'attaquais à eux "comme on rongerait un os", bien décidée m'emparer moi aussi des moyens d'en jouir. Puisque d'autres avaient la capacité d'éprouver du plaisir en les lisant, pourquoi pas moi ? Je ne voyais aucune raison de me résigner à l'échec. Ce "pourquoi pas moi" n'est pas une boutade, c'est une attitude de fond qui traduit certainement chez moi une grande confiance dans la notion d'apprentissage. Tout peut s'apprendre, il n'y a pas de fatalité de l'échec ou de la médiocrité, c'est cela qui a soutenu la recherche têtue que j'ai menée à partir de là.

J'ai alors rencontré une nouvelle manière de lire. Le structuralisme ne se proposait plus de chercher d'où venait le texte. Au contraire, on insistait sur sa "clôture". À la suite de JAKOBSON, on étudiait les relations de ressemblances internes qui servaient à établir sa structure, on s'initiait aux fonctions du langage et, par le biais de la "fonction poétique", on s'acheminait vers les premières théories du Texte, objet d'art langagier. Autour de la revue **Tel Quel**, qui avait promu les traductions des formalistes russes, Julia KRISTEVA, TODOROV, BARTHES, RICARDOU tentaient de construire une définition de ce qu'on appelait **Texte**, une représentation de ses fonctionnements, du moins des fonctionnements qu'un lecteur pouvait découvrir. Car toute la théorie était encore construite pour apprendre à mieux lire.

On admettait que certains textes étaient là, non pour emporter dans des mondes exotiques ou merveilleux, mais pour attirer l'attention sur le travail de leur matière scripturale. Mais si tous les théoriciens, ou presque, d'une façon ou d'une autre, disaient l'importance de la pratique d'écriture, aucun cependant n'en construisait la didactique.

LES OBSTACLES À UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Avant les recherches des structuralistes, au début du XX^e siècle, il existait pourtant des enseignements de rhétorique et les manuels sur l'art d'écrire n'étaient pas rares. Dans celui d'ALBALAT¹ par exemple, on peut lire bien des remarques qui sembleraient maintenant encore d'avant-garde. Pourquoi cet enseignement a-t-il disparu sans trouver de relance ?

D'abord parce que l'art de la rhétorique est vite apparu comme l'art d'enjoliver un texte et non comme le moyen de parvenir à un objet d'art. On ne s'y trompait pas mais on ne cherchait pas à faire mieux car l'idéologie du don l'interdisait.

¹ Antoine ALBALAT, *L'art d'écrire en vingt leçons*, Armand Colin, 1917

Les recherches des linguistes centrées sur le texte et non sur ses "origines" auraient pu conduire vers le renouvellement des pratiques d'écriture proposées par la rhétorique. Mais elles furent méprisées car, étant réservées aux seuls bourgeois qui atteignaient les "classes de rhétorique", elles étaient analysées comme le moyen réactionnaire d'empêcher la langue d'évoluer. C'est ainsi que l'oral, en tant que lieu où la langue vivait et se transformait, fut privilégié par les linguistes.

Avec le structuralisme, certes, la théorie avait élaboré une définition structurelle du texte objet d'art, une représentation de ses caractéristiques.

Mais le gain théorique certain obtenu en instaurant la "clôture du texte" avait cependant eu l'inconvénient d'occulter qu'un "Texte" était le résultat d'un processus de production.

En effet, ainsi que l'ont clairement dégagé les recherches sur l'apprentissage et sur l'évaluation, il ne suffit pas d'avoir une juste représentation d'un objet pour savoir le produire. Il faut en plus une juste représentation des moyens d'y parvenir : matériau brut, répertoire des transformations qu'il doit subir, gestion de celles-ci dans le temps, rapport de celles-ci avec la représentation de l'objet final.

Seule une recherche portant sur **l'écriture du texte** pouvait construire ce maillon manquant et amener à une didactique.

J'ai décidé de la mener à bien moi-même car j'ai très vite perçu qu'elle allait enfin me permettre d'articuler la pratique d'écriture avec la recherche théorique et l'enseignement. Désormais, aucun de mes cours ne serait fait sans que l'écriture n'y soit convoquée. Plus rien, en droit, ne m'interdisait de relier la lecture, l'écriture et l'enseignement.

Ce faisant, j'allais néanmoins me heurter à des résistances car je bouleversais un bon nombre d'habitudes ou d'idées reçues. Il fallait que je sois capable de justifier ma démarche sur le plan idéologique, de situer sa place dans l'institution scolaire par rapport à ce qui existait, de construire enfin une théorie opératoire de la production textuelle et de ses conditions d'apprentissage.

C'est l'objet de la thèse d'État que je suis en train de terminer et qui s'intitule : **L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique**. Il est bien certain que je ne peux tout dire ici. Je résumerai donc les principales directions empruntées, renvoyant pour plus de précisions aux articles cités dans la bibliographie.

LES APPRENTISSAGES DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE

Si nous observons ce qui se passe dans l'institution scolaire et dans la société où nous vivons, nous pouvons nous apercevoir que les pratiques d'écriture et de lecture se correspondent au cours des premiers apprentissages. Cependant, comme le montre le schéma suivant, quand on parvient au sommet de la hiérarchie, on n'apprend plus à écrire des textes de même nature que ceux qu'on lit.

On s'aperçoit que l'écrivain est un autodidacte et fait partie d'un petit nombre de privilégiés : ceux qui, par hasard, ont compris tout seuls comment écrire.

La première alphabétisation

L'enfant apprend en même temps **à lire et à écrire** : on ne sépare plus les deux phases du processus de lecture-écriture. Lire, c'est savoir déchiffrer, reconnaître les formes et déjà construire du sens.

La deuxième alphabétisation : l'écriture expression-représentation

L'étape du B.A.-BA étant franchie, l'enfant, puis l'adolescent s'exerce **à lire et à écrire** des textes informatifs : on lui apprend les codes du langage "correct", le respect de l'orthographe, de la syntaxe et des logiques du réel. La fonction essentielle de cet apprentissage est d'intégration et de promotion sociale. Admis donc comme indispensable à tous, il est dispensé dans des cycles de formation permanente (Techniques d'expression écrite et orale) destinés aux adultes qui ne l'ont pas assez maîtrisé lors de leur scolarité.

Quels sont les réflexes de lecture mis en place ? Ils relèvent de deux axiomes : savoir lire, c'est apprendre à **échanger le texte contre du sens** (donc à le résumer), savoir mieux lire, c'est savoir **lire plus vite**. Sans aucun doute, cet apprentissage est nécessaire : grâce à lui, le sujet social peut se construire (il apprend à communiquer selon les codes), les textes informatifs peuvent être dépouillés rapidement (on peut repérer très vite la page où se trouve l'information recherchée), on découvre comment conformer le langage aux logiques du référent (du vrai ou du vraisemblable). Les valeurs (les marques de la compétence ainsi acquise) sont : **vitesse du décodage, degré d'exactitude de la reproduction** du sens (résumé).

Hiérarchie des pratiques		Alphabétisation
non lecture non écriture	illettrés	alphabétisation
lectures utilitaires pancartes, étiquettes de produits, modes d'emploi et notices, déclarations, rapports, comptes rendus, correspondance privée, journal quotidien		première alphabétisation
écritures utilitaires listes diverses, notes, déclarations, demandes d'emploi ou de congé, rapports, comptes rendus, correspondance privée		deuxième alphabétisation
lecture de la grande production livres pratiques et de vulgarisation, best-sellers, littérature populaire	grand public	
lecture de la production restreinte littérature lettrée, essais, ouvrages de théorie	agents culturels	troisième alphabétisation
écriture de la grande production écriture de la production restreinte	écrivains	autodidactes

Un **premier réflexe** se met en place : **lire lentement est défendu**. Signe d'une incompétence, la lenteur lectorale entraîne la recherche d'un coupable : s'il n'a pas encore fait la preuve de sa compétence en lecture rapide, ce sera le lecteur - mais s'il a déjà donné cette preuve, on accusera le scripteur.

Un **deuxième réflexe** s'installe : celui d'une **lecture partielle**, autrement dit d'une **non-lecture...** (En effet, apprendre à lire vite, c'est apprendre à construire le sens à partir de quelques éléments prélevés sur la page en fonction de stratégies qui s'enseignent.)

Ce qui est **occulté**, les chercheurs le confirment, c'est le **signifiant**, la matière écrite, au profit des signifiés :

*"L'on sait maintenant, avec un risque d'erreur acceptable, que ce que construit un individu quand il lit ou écoute un énoncé, ce n'est pas une représentation de la forme linguistique de cet énoncé, mais une **représentation de ce qui est dit** par cet énoncé. (...) La première démonstration de ce phénomène a été fournie par BRANSFORD et FRANKS (1971). (...) Le résultat le plus intéressant de cette expérience réside dans le fait que les sujets déclarent avoir déjà vu des phrases qui font la synthèse de plusieurs idées alors qu'elles ne leur ont jamais été présentées; qu'ils les reconnaissent plus souvent que des phrases qui leur ont effectivement été présentées et que ces jugements sont d'autant plus nombreux que la phrase synthétise un plus grand nombre de phrases antérieurement présentées."*²

La troisième alphabétisation : la lecture des textes littéraires

C'est un apprentissage tout autre, mais complémentaire qu'il faut mettre en place pour rendre possible la lecture de ces textes d'écrivains, explorateurs du langage. Souvent cependant, on ne le dit pas clairement aux élèves qui continuent à fonctionner avec ce qu'ils ont appris au cours de la deuxième alphabétisation. Or, si les best-sellers peuvent être lus avec les catégories de l'expression-représentation (car en eux la fiction se conforme aux logiques du réel), la littérature de recherche exige, elle, que l'on porte une attention minutieuse au matériau signifiant (que les lectures de sens rendent transparent) et à ses logiques.

On le perçoit bien lorsqu'il s'agit d'un texte poétique : la rime impose une lecture de la ressemblance qui vient croiser celle de la vraisemblance. Si bien que les mises ensemble qu'il faut effectuer pour produire du sens ne sont plus seulement celles que réclament les textes informatifs. Certes, comme pour ces derniers, il faut suivre l'organisation linéaire syntagmatique et être capable d'organiser les signifiés en "*propositions sémantiques*"³ qui créent l'effet de fiction à partir du **travail de vraisemblance**. Mais il faut non moins apprendre à lire, dans le translinéaire, les **trouvailles de la ressemblance**, l'intrusion du paradigme dans le syntagme dont se fonde (JAKOBSON l'a montré) la poéticité. De cette lecture spécifique dépend la perception de la dimension formelle de l'objet d'art, de ce qui fait sa cohérence propre, de ce qui s'élabore dans une logique textuelle.

Pour bien lire ces textes dans toute leur complexité, il faut oublier les réflexes construits par la deuxième alphabétisation : lecture rapide, lecture partielle. Car **lire et relire lentement, lire tout avec une égale attention, telles sont les nouvelles habitudes à prendre**. La compréhension de ces textes en dépend, qui ne reproduisent pas des schémas connus mais produisent

² Guy DENHIÈRE (textes présentés par), *Il était une fois, Compréhension et souvenirs de récits*, Presses universitaires de Lille, 1984, p. 20.

³ Guy DENHIÈRE, op. cit., p. 49.

de l'inouï à découvrir. C'est en construisant soigneusement les interactions entre les unités de contenus (propositions sémantiques) et les unités de forme (réseaux de ressemblances précisément repérés) que des unités de signification d'un nouveau type apparaîtront.

Mais à supposer que l'on réussisse cette troisième alphabétisation, aura-t-on pour autant fait surgir de nouvelles raisons de lire ? Non. On aura beau superposer les méthodes de lecture, apprendre à utiliser les plus sophistiquées, renouveler les modes de consommation, on n'aura ni produit de nouvelles motivations ni remis en cause la hiérarchie des pratiques et des hommes (consommateurs-lecteurs d'un côté, producteurs-scripteurs de l'autre).

Comment ne pas s'apercevoir, en lisant ces lignes, que c'est, de toute évidence, les modes de production qu'il faut renouveler.

Est-ce à dire que pour enseigner la littérature il faudrait apprendre à l'écrire, à effectuer le travail de l'écrivain ? Oui, disons-le avec force ici car, assurément, **écrire apprend à lire**. Plus encore (les écrivains le savent bien) **écrire crée l'envie et le besoin de lire, car la poursuite de l'écriture en dépend**.

Pour une démocratisation des moyens de production

Une conclusion s'impose : **le meilleur moyen d'œuvrer à l'extension du nombre des lecteurs est d'initier chacun au travail de l'écrivain**.

Au lieu de continuer à séparer les producteurs et les consommateurs de textes littéraires, mieux vaudrait les articuler en chacun et donc, en premier lieu, en chacun de ceux qui traversent l'institution scolaire.

Pour ce faire, il faut systématiquement relier les pratiques d'écriture et de lecture, donc toujours lire pour écrire. On constate alors qu'il faut mettre en place un nouvel enseignement, celui du travail de l'écrivain, totalement absent de l'école à l'heure actuelle.

Est-ce à dire qu'il faut recréer l'équivalent (revu et corrigé) des classes de rhétorique du début de ce siècle ?

Non : réservées aux couches sociales économiquement favorisées, ces classes, loin d'être le lieu d'une démocratisation du savoir, fonctionnaient, on l'a vu, comme le lieu de reproduction d'une élite culturelle.

Ce sont tous les élèves, et dès leur plus jeune âge, qu'il faut préparer à ce travail, au moment même des tous premiers enseignements : il est évident que si l'on continue à fonctionner dans un système scolaire qui hiérarchise les apprentissages, qui fait des uns le préalable des autres, on ne pourra pas éviter de réserver le travail de l'écrivain au petit nombre qui arrive au lycée ou à l'université. Il y aura certes amélioration des études de lettres, mais la place de quelqu'un dans la hiérarchie sociale déterminera encore fortement les apprentissages auxquels il aura droit.

C'est donc à l'école élémentaire que l'on commencera à préparer l'enfant pour qu'il soit capable, dès qu'il en éprouvera le besoin, d'utiliser toutes les ressources du langage au service de sa pensée ou pour une démarche de production artistique. Il est clair en effet que c'est dès le plus jeune âge que la rencontre des pratiques artistiques a lieu d'être mise en place si l'on ne veut pas que l'école continue à produire uniquement des consommateurs de culture. (Ceci est également souhaitable, on y reviendra, dans les autres domaines de l'art.)

On le comprend, il ne suffit pas d'ajouter une case au tableau que l'on baptiserait par exemple "quatrième alphabétisation" : il faut repenser complètement le système scolaire de telle sorte qu'à chaque niveau (élémentaire, secondaire et supérieur) on travaille, en les approfondissant, les interactions entre les apprentissages de base en matière d'écriture-lecture fonctionnelle et artistique.

C'est ainsi que l'on verra s'accroître la quantité des lecteurs de la production restreinte. On donnera au plus grand nombre la compréhension de ce qui est réservé à un "happy few". On empêchera que l'appropriation des diverses pratiques d'écriture continue à être la conséquence puis le signe de l'appartenance à une élite.

En premier lieu, il est donc urgent d'élaborer une nouvelle formation des instituteurs et des enseignants de français.

On le voit, une prise de parti idéologique, un choix de société, font surgir le besoin d'une nouvelle didactique.

Avant d'exposer ce qui permet de l'élaborer, on peut maintenant mieux comprendre ce qui en a interdit la venue : désaffection ou méfiance vis-à-vis de la littérature et de la langue écrite vécues comme le lieu de maintien de la tradition, développement presque exclusif de la lecture sous la poussée de chercheurs coupés des écrivains ou de linguistes hypertrophiant l'oral et les pratiques fonctionnelles, dégradation de la spécificité de l'enseignant de français brusquement sommé de se transformer en enseignant de communication sous la poussée des recherches en pragmatique, persistance de l'idéologie du don (qui exclut d'emblée l'idée d'un apprentissage), dévalorisation conséquente des enseignements de disciplines artistiques dans l'institution scolaire, silence des écrivains désireux de conserver un statut d'élite et n'ayant donc aucun intérêt à suggérer que d'autres pourraient apprendre ce qu'ils savent.

Les "créative writing workshops"

Si l'on se reporte au tableau des alphabétisations, on s'aperçoit qu'il y a carence aussi bien au niveau des ouvrages de la grande production qu'au niveau de ceux de la production restreinte. C'est vrai pour la France, mais ce n'est pas vrai pour les États-Unis qui ont vu naître, depuis une quinzaine d'années, des "Creative writing workshops", c'est-à-dire des ateliers où l'on a privilégié le premier type d'enseignement. Il est en effet plus facile d'imaginer un apprentissage de la grande production (best-sellers aux recettes éprouvées) qu'une initiation à la production (restreinte) de textes qui ne se conformaient pas à des modèles préexistants. On a vu ainsi fleurir des ouvrages pratiques, manuels de recettes - on dirait en France de "Techniques d'expression" - pour écrivains grand public. Leurs titres sont significatifs : *Writer's Manual* (Manuel de l'écrivain), *How to write a best-seller* (Comment écrire un best-seller), *Writing a script : A practical guide for films and télévision* (L'écriture du scénario : Guide pratique pour

le cinéma et la télévision), *Thirty days to more powerful writing* (30 jours pour écrire plus efficacement). Ce dernier ouvrage de Jonathan PRICE (paru chez Fawcett Columbine, New York, 1981) est ainsi présenté, en quatrième page de couverture : *"Un style clair et vivant attire l'attention. Dans les affaires, cela peut vous faire emporter un contrat, obtenir une promotion. À l'école, cela peut vous assurer un excellent rang. Mais surtout l'acquisition d'un style spécifique vous permet d'exprimer ce que vous êtes réellement, de faire percevoir votre moi créateur ou dynamique (...). La plupart des gens écrivent comme ils le faisaient à l'école et leurs écrits sont comme alors, épais, formels, figés. C'est le moment d'entreprendre une toute nouvelle approche de l'écriture. Dès maintenant. Apprendre à écrire une prose efficace et attachante n'est pas difficile si vous disposez de bons "outils". Ce livre en contient trente : ce sont des techniques qui vous aideront à trouver plus de vigueur dans l'expression."* Dans le dernier chapitre, une petite phrase signale cependant que pour arriver à maîtriser son style, il faut des années de travail et plus que des exercices d'imitation.

On le voit, de tels enseignements, bien que nouveaux, ne sont pas trop difficiles à mettre en place car ils apprennent à "reproduire". Faut-il les dédaigner alors même qu'ils pourraient vivifier la grisaille de l'écriture scolaire ? Certainement pas : s'appuyant sur la culture quotidienne de chacun, ils représentent un moyen tout à fait privilégié pour articuler la consommation et la production, ce que lisent les apprentis et ce qu'ils écrivent.

Mais il ne faut pas se contenter d'imiter. Tout en essayant de produire ce qu'on a aimé, roman policier, roman à l'eau de rose ou feuilleton à succès (comme Dallas ou Dynastie), on devra apprendre à les regarder dans une optique productrice : à partir du moment où l'on essaiera d'améliorer telle ou telle procédure, on sera déjà sur le chemin des transformations qui mènent à l'œuvre d'art.

THÉORIE DU TEXTE ET THÉORIE DE L'ÉCRITURE

Mais qu'est-ce qu'un texte œuvre d'art ? Et peut-on apprendre à en écrire ?

Pierre BOURDIEU, dans son livre "**La distinction**"⁴, classe ainsi les objets qui nous entourent : d'une part les objets naturels, d'autre part les objets ouvrés (ou, si l'on préfère, fabriqués). Ces derniers se subdivisent à leur tour en objets fonctionnels et objets d'art.

Cette analyse a le mérite de mettre en évidence que les objets d'art sont au même titre que les objets fonctionnels le résultat d'un processus de production. Puisque l'on sait apprendre à quelqu'un à fabriquer un objet fonctionnel, on devrait être capable de lui apprendre aussi à fabriquer Un objet d'art.

Supposons donc que je désire apprendre à mon voisin comment fabriquer une chaise. Je devrais d'abord lui dire avec quels matériaux il peut travailler (bois, métal, plastique, toile, etc.) et où il pourra se les procurer. Chemin faisant, je ferai quelques commentaires sur le rapport qualité-prix dans les diverses "boutiques". J'ajouterai que s'il veut s'épargner quelque peine, il peut ne pas acheter le tronc d'arbre mais une planche déjà prête. Le matériau sera donc plus ou moins brut.

⁴ Pierre BOURDIEU, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979, p. 33.

Il faudra ensuite qu'il transforme ce matériau de telle sorte qu'il parvienne à l'assembler, à le structurer comme l'objet visé. Il est alors fondamental de dégager la structure abstraite de l'objet, celle qui devra subsister au-delà des fioritures et de l'accessoire. C'est une définition structurelle de l'objet qui impose sa nécessité.

Entre le matériau et la définition structurelle qui sont aux deux extrémités de la chaîne de production, il me reste à élaborer, expliquer, faire expérimenter les transformations auxquelles le matériau doit être soumis peu à peu, à dégager des règles de travail.

Transposé à la production textuelle, ce processus offre une conception du texte dont le schéma suivant permet de cerner la nouveauté.

Explication du Texte par ses origines	Explication du Texte comme résultat d'un processus de production
Vie de l'auteur Monde représenté Le texte expression-représentation	Matériau : la bibliothèque du monde, le toujours déjà dit, déjà écrit
	Représentation de l'objet à produire
	Définition structurelle de l'objet à produire Théorie du texte
La rhétorique comme ornement Inspiration divine, génie, don	Représentation des moyens de production
	Règles de transformations, de réécriture, d'amélioration Etude des manuscrits Les ratures et le brouillon La relecture
Ancienne critique génétique Critique des sources	Nouvelle critique génétique Linguistique de la production textuelle Poétique de l'écriture Théorie de la réécriture Théorie de l'écriture du texte
Conception élitiste Didactique impossible Evaluation subjective : ● le plaisir ● l'esthétique à la mode	Conception démocratique Apprentissage permis Evaluation objective : la relecture donne les règles l'amélioration

On le voit, pour que l'ensemble du processus se réalise, il faut, d'une part, une définition du texte objet d'art et, d'autre part, une connaissance des moyens permettant sa production.

Certains se demanderont si l'on ne pourrait pas se passer de la définition du texte et donner seulement une liste des tâches nécessaires. Répondre oui, ce serait oublier que la définition permet d'élaborer un projet, de sélectionner le matériau le mieux adapté et, au cours de la pratique, de cerner l'importance d'un événement imprévu afin de l'accepter ou de le refuser. Par exemple, l'apprenti aura les moyens de décider si tel nœud placé dans le bois à tel endroit est acceptable ou au contraire très gênant parce que susceptible de remettre en question l'ensem-

ble. Les recherches actuelles sur l'évaluation montrent bien que l'apprenti a besoin de cette représentation de l'objet à produire.

Inversement, certains croiront pouvoir tout déduire de la théorie du texte. L'expérience montre le contraire. La théorie du texte permet de déduire certaines règles de travail mais, ne prenant en compte que l'objet fini, elle ne peut rien dire de l'enchaînement des tâches qui l'ont produit, ni de ce qu'il est en ses étapes intermédiaires ni des différentes manières de le (re)lire pour le réécrire, autant d'éléments fondamentaux pour l'apprenti.

THÉORIE DU TEXTE, OBJET D'ART

Comme tout scientifique (et pourquoi ne devrais-je pas revendiquer cette dimension ?), pour définir les caractéristiques du texte objet d'art, j'ai choisi l'hypothèse qui me paraissait la plus juste, compte tenu de l'état des recherches. Cela signifie qu'elle n'a de valeur que momentanée, tant qu'elle est opératoire, et que les expériences mises en place grâce à elle ne la rendent pas caduque. Qu'on ne cherche donc pas à lui donner une valeur de vérité absolue ou éternelle. C'est un instrument de travail et de pensée.

C'est chez JAKOBSON⁵ que j'ai trouvé les éléments les plus précis. En effet, après avoir mis en lumière six fonctions du langage, il étudie les caractéristiques de la fonction poétique.

"Celle-ci n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans les autres activités verbales, elle ne joue un rôle que subsidiaire, accessoire."

"L'accent mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du langage." (T. I, p. 218)

"La fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison." (T. I, p. 220)

Autrement dit, quand les éléments des divers paradigmes (r)évoqués par les mots d'un syntagme sont à leur tour introduits dans ce même syntagme, la fonction poétique du langage est en jeu.

Ainsi de la rime en poésie qui ajoute aux rapports de vraisemblance des rapports de ressemblance et impose au lecteur des (re)lectures translinéaires qui rapprochent ce que le syntagme a disjoint.

"La rime n'est qu'un cas particulier, condensé en quelque sorte d'un problème beaucoup plus général, nous pouvons même dire du problème fondamental de la poésie qui est le parallélisme." (T. I, p. 235)

En somme, dès qu'il y a intrusion réglée du paradigme dans le syntagme, dès que l'on rencontre une relation de similarité scandant l'espace-temps du syntagme, il y a *"fonction poétique dominante ou (...) fonction esthétique, artistique dominante"* (T. II, p. 99).

Ces relations de similarité prennent le pas sur les relations référentielles et les rendent ambiguës car c'est la fonction poétique elle-même qui se désigne.

⁵ Roman JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Minuit, 1963-1973, T. I et II.

On pressent donc déjà que la fonction métalinguistique aura elle aussi son rôle à jouer comme élément d'une pratique artistique du langage.

On peut déduire de cette théorie quelques principes d'écriture du texte objet d'art : l'apprenti devra s'efforcer de créer des rapports de ressemblances de tous ordres, il devra les structurer dans l'espace-temps de la ligne, véritable portée musicale, il apprendra aussi à user de la fonction métalinguistique.

On lui proposera donc par exemple des exercices d'entraînement progressif pour qu'il s'approprie la maîtrise de ces divers paramètres de la textualité.

Mais ce n'est pas tout. Pour que soient réunies les conditions de l'apprentissage, il faut encore, nous l'avons vu, une théorie de l'écriture du texte.

THÉORIE DE L'ÉCRITURE DU TEXTE

Pour l'établir, on s'appuiera sur les recherches en pragmatique, en psychologie cognitive, en critique génétique (travail sur les manuscrits d'écrivains).

Rapidement, on peut dire que c'est une théorie de la réécriture en tant qu'elle est le produit de la (re)lecture.

En effet, à l'instant même où il écrit, le scripteur doit jouer le rôle de celui qui lit.

Voilà qui transforme complètement la conception romantique du splendide isolement attribué au créateur. Le **scripteur polyphonique** (c'est ainsi que l'on pourrait baptiser l'écrivain) travaille sous le signe du pluriel et adopte à chaque instant le regard de l'autre.

Mais alors, plus que n'importe qui, il risque d'être victime des mécanismes de l'identification : quoi de plus facile en effet que de coïncider avec les images de soi que l'on a programmées et que le texte, miroir fidèle, renvoie ? Comme elle est rassurante cette lecture de la reconnaissance ! Combien chacun est habile à lire ce qu'il a voulu dire même quand il ne l'a pas écrit.

Le scripteur en sait toujours trop pour se lire en étranger. Ce qu'il sait l'empêche d'en savoir plus. Il ne peut surmonter ce handicap qu'en essayant de s'approprier, à défaut de son être, les méthodes de l'étranger...

Comment procède-t-il pour lire un texte qu'il n'a pas écrit ?

Il est devant un jeu dont il essaie de comprendre les règles. Dans un premier temps, il effectue une enquête comme ce spectateur d'une partie d'échecs décrit par WATZLAWICK :

"Assez vite, l'observateur va comprendre que le comportement des joueurs laisse apparaître une certaine répétitivité, une redondance, dont il pourra essayer de tirer des conclusions. (...) Cela signifie-t-il que l'observateur a "expliqué" le comportement des joueurs ? Nous dirions plutôt qu'il a identifié un modèle complexe de redondances. Si la pente de son esprit l'y portait, il pourrait naturellement conférer un sens à chaque pièce et à chaque règle du jeu. Il pourrait forger toute une mythologie compliquée à propos du jeu et de sa signification "profonde" ou "réelle", notamment des histoires fantaisistes sur l'origine de ce jeu, ce qu'on a

d'ailleurs fait. Mais tout ceci est superflu pour comprendre le jeu lui-même et une explication ou une mythologie de ce genre aurait autant de rapport avec les échecs que l'astrologie avec l'astronomie. (...)

*On commence par observer le système donné en action et on tente ensuite de définir les règles qui président à son fonctionnement, nous dirions à son "programme" par analogie avec notre ordinateur."*⁶

Mais un texte se prête-t-il à la recherche des redondances ? Oui, car en affirmant que la dimension poétique du langage se fonde sur l'intrusion du paradigme dans le syntagme, JAKOBSON fait de la redondance le principe même de ce que l'on entendra ici par "textualité".

Cela permet de comprendre que l'enquête lectorale porte sur les rapports de ressemblances et qu'elle peut être accomplie aussi bien par un lecteur étranger que par le scripteur. Si ces derniers acceptent momentanément d'oublier leurs intentions (leurs vouloir faire, vouloir dire ou vouloir lire, ces trois auxiliaires de la lecture rapide), ils se donnent alors la chance de lire ce qui est vraiment écrit et d'y découvrir des structures élaborées à l'insu du scripteur.

Un texte est en effet la mise en scène de structures formelles choisies consciemment ET inconsciemment par le scripteur. Une fois terminé, il n'est jamais conforme à l'idée que l'auteur pouvait en avoir avant de l'écrire.

Inscrit à partir de consignes explicites, le texte est toujours en fait aussi le produit de règles implicites, inconscientes, mais actives au moment de l'écriture.

Pour les connaître en partie, il suffit de construire les redondances non programmées par la règle appliquée. Cette explicitation de structures inconscientes est bien proche de l'auto-analyse. C'est ainsi que TODOROV, lisant BAKHTINE, est amené à écrire :

"Et si la différence entre conscience et inconscient n'était que celle qui existe entre deux modes de discours ? La différence entre le moi et le sur-moi, celle qui existe entre un émetteur et le récepteur imaginaire qu'il a intériorisé ?

*C'est que, pour Bakhtine, "au fond de l'homme", n'est pas le "ça", mais l'autre."*⁷

Par quoi se caractérise la position de l'autre ? Avant tout par la mise en route de processus de découverte relevant d'activités méta discursives (métalinguistiques ou méta textuelles). Le texte fonctionne alors comme une réserve d'indices menant à des solutions, c'est-à-dire à des mises ensemble significatives.

Le scripteur doit être capable de placer des indices conduisant son lecteur là où il entend le conduire. Cela suppose qu'il soit aussi capable de percevoir ceux qui figurent déjà dans son texte sans qu'il les ait voulus ou ceux qui manquent sans qu'il en ait eu conscience. Il doit oublier son projet pour observer l'objet produit tel qu'il est réellement. Ainsi, sera-t-il amené à mettre en évidence des effets de sens qu'il n'avait pas prévus et dont il devra tenir compte pour prendre des décisions de réécriture.

Tantôt il faudra supprimer telle redondance inutile qui préfigure les réseaux mis en place. Tantôt, au contraire, on aura intérêt à mieux exploiter tel embryonnaire réseau de ressemblances involontaires mais à l'évidence bienvenues.

⁶ WATZLAWICK et alii, *Une logique de la communication*, Seuil, 1972, pp. 33-34.

⁷ TODOROV T., *Mikha il Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil, 1972, p. 294.

Le scripteur peut en ce cas - et ce n'est pas le moins intéressant — retravailler son écrit en se donnant comme règle explicite telle règle implicite dévoilée. Au lieu de continuer à être manipulé par elle à son insu, il se donnera le pouvoir de la manipuler à son tour, il réécrira son texte et modifiera, de ce fait, son rapport à l'inconscient et à l'idéologie. Les améliorations apportées au texte en cours seront alors décidées non en fonction de critères arbitraires reposant sur des valeurs esthétiques morales ou métaphysiques, mais en fonction du matériau textuel déjà structuré sur la page.

Le brouillon étant le lieu où sont conservées les traces de cette interactivité, de ce débat interne à celui qui lit-écrit, pourquoi ne pas apprendre à (ré)écrire en l'étudiant ? Certains chercheurs ont déjà évoqué l'intérêt que pourrait présenter, du point de vue d'une linguistique de la production, l'étude des manuscrits et des brouillons (Jean-Louis LEBRAVE⁸, Claudine FABRE⁹ ou, du point de vue de la psychologie cognitive, Annie PIOLAT¹⁰), l'observation d'enfants en train d'écrire. Leur démarche en suggère une autre : utiliser l'observation des ratures comme l'un des éléments d'une didactique du texte. C'est ce que j'ai entrepris, cette année, à Grenoble, dans le cadre de CEDITEL (Centre de recherche en didactique du texte et du livre) : dans un premier temps, l'enseignant apprend à observer les ratures d'écrivains ou d'élèves; dans un deuxième temps, on crée des procédures pour apprendre aux élèves à découvrir leurs propres brouillons, celui de leurs camarades et les principaux gestes de réécriture avec leurs paramètres; dans un troisième temps, on expérimente des séquences didactiques imposant le travail, la maîtrise et parfois même l'automatisation de certains types de "ratures".

Mais il ne faudrait pas croire pour autant que les traces de ces processus interactifs internes au scripteur ne sont visibles que sur les brouillons. Toute œuvre en comporte : chaque fois que s'inscrit, d'une manière ou d'une autre à l'intérieur même du texte, un commentaire, une réflexion sur les opérations d'écriture dont il est le résultat.

Tout texte peut en effet accueillir des segments plus ou moins longs qui sont l'écriture des réflexions et des analyses effectuées par l'écrivain dans le cours de ses relectures. Ainsi pourrait-on voir se multiplier les commentaires, intrusions d'auteur, mises en abyme qui auront tous une fonction "d'autoreprésentation", selon le terme employé par Jean RICARDOU et qu'il définit ainsi :

*"Pour tel fragment de la fiction, il s'agit de représenter (...) l'un des mécanismes par lesquels s'organise cette fiction."*¹¹

Il suffit de remplacer "fiction" par "texte" pour comprendre comment l'interactivité peut être mise au service de cette dimension intra textuelle qui relève de mécanismes méta scriptaux (méta discursifs) et mérite le nom de méta textuel¹².

Plus précisément, l'interactivité pourrait bien être le support de cet élément fondamental de la "textualité".

⁸ LEBRAVE Jean-Louis, "Lecture et analyse des brouillons", in revue *Langages*, numéro 69, mars 1983, p. 11, Larousse.

⁹ FABRE Claudine, "Des variantes de brouillon au cours préparatoire", in revue *Études de linguistique appliquées*, numéro 62, avril-juin 1986, p. 59, Didier Érudition.

¹⁰ PIOLAT Annie, "Caractéristiques temporelles d'un récit produit par des enfants et des adultes à l'aide d'un ordinateur", Colloque de Namur, 2, 3 et 4 septembre 1986.

¹¹ Cf. "Lire pour écrire", in revue *Pratiques*, numéro 26, mars 1980. "Écrire en atelier", *TEM* numéro 1 et 2, 1984. "Ateliers, Râteliers", in revue *Le Français Aujourd'hui* numéro 65, mars 1984. "Lire/écrire ensemble", in revue *Lire au collège*, CRDP de Grenoble, mai 1985.

¹² Cf. Claudette ORIOL-BOYER, "Écrire en atelier", *TEM* numéro 1, p. 5.

En effet, si l'on admet avec JAKOBSON que la "fonction poétique" se caractérise par un "accent mis sur le message pour son propre compte", il est clair que l'interactivité inscrite dans un texte est une composante essentielle de sa dimension artistique.

Il est non moins clair qu'elle est un élément fondamental pour la mise en place d'une didactique de la production textuelle.

En effet, l'interactivité ne se limite pas à un gadget de lecture fonctionnant au moment où le texte est terminé, elle est bien plus un mécanisme de la production textuelle aussi bien qu'un élément inscrit dans le texte et, surtout, c'est elle qui fonde une lecture menant l'écriture.

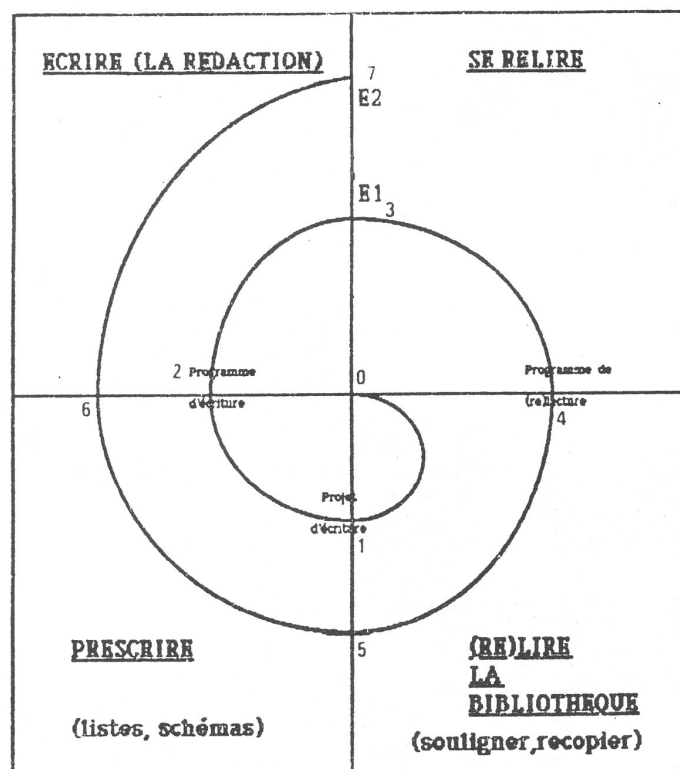
C'est donc en grande partie sur elle que repose l'apprentissage solitaire de l'écrivain en progrès ou celui, plus solidaire, des apprentis en ateliers.

DIDACTIQUE

Le cadre de cet article ne permet pas d'expliquer dans le détail les modalités d'apprentissage mises en place.

Le principe est simple : on s'efforce de provoquer des situations de travail où l'actif de l'autre est recherché. C'est donc à lire-écrire ensemble que l'on s'exerce dans des ateliers de textes où l'on exploite le **lien entre les pratiques de lecture et d'écriture** selon le schéma suivant.

La spirale d'écriture-lecture-récriture



La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération : il y a, globalement, une succession obligée mais :

- certaines phases peuvent être sautées, d'autres comporter, en leur sein, en micro-séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture) ;
- toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire).

Segment (0-1) : parcours de **lecture** toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme **d'écriture** (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.).

Segment (2-3) : **écriture** (rédaction) qui permet la venue d'un premier texte.

Segment (3-4) : temps de **relecture**, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

Segment (4-5) : lecture des textes d'appui.

Segment (5-6) : écritures préparatoires.

Segment (6-7) : réécriture (nouvelle version).

L'écrit numéro 1, notons-le, désormais, fera partie de la bibliothèque.

De versions en versions, le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle.

Selon les phases de travail en cours, on sera plus proche de la copie ou du travail de rédaction (synonyme ici d'amélioration). Le procès de lecture-écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit depuis l'art du **rapt** jusqu'à celui de la **rature**.

Ayant longuement décrit ailleurs les ateliers d'écriture qui suivent cette spirale¹³, j'en signale ici seulement la progression :

- Une consigne est donnée qui permet les premiers écrits.
- Recopiés sur des transparents à l'aide de marqueurs spéciaux, les textes sont immédiatement projetés sur un mur (grâce au rétroprojecteur), les uns à la suite des autres, et lus à haute voix par les scripteurs : une appréhension globale et orale peut donc s'effectuer (on le perçoit, pour assurer la dialectique de l'écriture et de la lecture, le **rétroprojecteur** est un auxiliaire indispensable).
- Chaque texte est ensuite étudié dans le détail de ses procédures : on peut (en lui superposant un transparent vierge pour ne pas le détériorer) relier avec des marqueurs de couleurs différentes les éléments qui appartiennent à divers réseaux de relations; on observe en quoi le texte respecte la consigne et comment il pourrait mieux l'exploiter; avec persévérance enfin, on révèle d'autres règles qui se sont imposées au scripteur, à son insu, la plupart du temps.
- Les textes sont réécrits.
- Des exercices ponctuels sont effectués en fonction des besoins mis au jour.
- Des lectures de textes (de fiction ou de théorie) convoqués par les problèmes d'écriture sont mises en place.

¹³ Jean RICARDOU, **Nouveaux problèmes du roman**, Seuil, 1978, pp. 22 et 23.

- Des dictionnaires et toutes sortes de livres sont apportés et consultés.

Le scripturalisme, principe d'enseignement, de production et de recherche

Comme on vient de le voir, lors de ses premiers pas, cette démarche qui a eu pour nom "le scripturalisme" a surtout été la découverte, la mise en place et la théorie d'une didactique de l'œuvre d'art langagière. C'était là que l'on relevait la carence la plus évidente dans le système scolaire, c'était là que régnaient les plus grandes inégalités, c'était donc là qu'il fallait commencer à travailler. Et la conjoncture était favorable car on pouvait s'appuyer sur des recherches théoriques (celles des formalistes et des structuralistes) orientées essentiellement vers les textes de fiction.

Domine un principe : pour qu'il y ait une réelle appropriation du savoir, tout apprentissage doit être associé à une pratique de production et de recherche.

Dans le domaine de l'écrit, cela signifie que **toute activité de lecture sera effectuée en vue de préparer une écriture** (ou, c'est la même chose, une réécriture) et cela quel que soit le type de texte envisagé. Un texte est donc abordé avec une mémoire sélective construite par un projet d'écriture (lui-même produit de la lecture) qui suscite le besoin et l'envie de lire.

Certaines opérations textuelles, qui permettent d'écrire et de comprendre comment on écrit, sont alors privilégiées et systématiquement travaillées lors des phases de lecture et d'écriture : l'intertextualité (qui fait intervenir la dimension historique), la méta textualité (qui inscrit dans le texte la lecture du scripteur).

La production de certains textes peut être développée : par exemple, les textes, combinatoires qui favorisent la relecture, l'apprentissage du récit et la coopération des scripteurs ou les textes pour enfants qui affichent leurs mécanismes¹⁴.

Sur le plan méthodologique, **la réécriture**¹⁵ sera le support d'une constante interaction entre la lecture et l'écriture.

Ainsi lire apprend à écrire.

Mais écrire apprend aussi à se lire : en effet la pratique artistique du langage permet de découvrir que l'on peut prendre appui sur la lecture d'un texte pour se connaître ou pour découvrir sa propre pensée¹⁶.

On rencontre alors d'autres didactiques (la psychanalyse, celle des disciplines artistiques, celle de l'écriture fonctionnelle et théorique).

De nouveaux rapports de production interactifs peuvent être expérimentés, en particulier :

- entre l'usage ordinaire et l'usage artistique du langage car on pourrait démontrer qu'il n'y a nullement rupture de l'un à l'autre ;
- entre une pratique textuelle et une autre pratique artistique.

¹⁴ Cf. TEM numéro 5 qui leur sera consacré.

¹⁵ Claudette ORIOL-BOYER, "L'art du rat, Problèmes de la réécriture", Communication au Colloque de Cerisy, **Ateliers d'écriture**, 1983, à paraître.

¹⁶ Cf. "Écrire en atelier", TEM n°1.

C'est ainsi que le scripturalisme devient une position de travail systématique.

Son objectif est de mettre en évidence, analyser et développer 1, **ce qui permet et ce que permet le passage de l'écriture 2**, afin d'en élaborer la pratique, la théorie, la didactique.

L'épreuve de la pratique permet d'évaluer les acquis et d'établir la liste des apprentissages manquants.

L'épreuve de la didactique apporte la validation des hypothèses en matière de théorie et de pratique.

Claudette ORIOL-BOYER

BIBLIOGRAPHIE

- "Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres". Article paru dans la revue **Pratiques** n° 26, mars 1980.
 - "Pour un enseignement de l'écriture de fiction à l'école". Communication au colloque de Cerisy, "Pour un nouveau enseignement du français". Paru in **Pour un nouvel enseignement du français**, éd. Duculot, Belgique, 1982, 15 p.
 - "Ateliers, râteliers". Revue **Le français aujourd'hui** n° 65, printemps 1984.
 - Création de la revue **Texte en main** (théorie pratique pédagogie du texte de fiction romanesque et poétique). Librairie de l'Université, 2, place Dr Léon Martin, 38000 Grenoble.
 - "Ecrire en atelier I". Revue **Texte en main** n° 1, janvier 1984.
 - "Ecrire en atelier II". Le mixage syntaxique, revue **TEM** n°2.
 - "Lire/Ecrire avec l'ordinateur". Revue **TEM** 3-4, 1985.
 - "Le scripturalisme". Revue **TEM** 3-4, 1985.
 - "Le voyage d'hiver. Lire/écrire avec Georges Perec". Communication au Colloque de Cerisy, juillet 1984. Paru in **Cahiers Georges Perec**, numéro 1, POL, 1985.
 - "Lire/écrire ensemble". Revue **Lire au collège**, avril 1985.
 - "Lire-écrire avec des enfants (1)". Revue **TEM** n° 5, avril 1986.
 - "L'art de l'autre, Pratiques d'écriture et communication". Revue **Langue française**, Larousse, juin 1986.
 - "L'ellipse cataphorique textuelle", in colloque de Nice **Texte/Antitexte**, novembre 1985, paru en janvier 1988.
 - "Potentiel didactique de l'interactivité", Communication au colloque de Nanterre, 21 novembre 1986, in revue **Linx** numéro 17, 1987, Centre de recherches linguistiques de l'Université de Paris X Nanterre.
- En préparation**
- "Cohérence et cohérence textuel. Potentiel didactique et poétique des activités métalinguistiques et méta discursives", in revue **Etudes de linguistique appliquée**, avril 1988.
 - "Ecrire, réécrire, percevoir, évaluer, gérer les erreurs", in revue **Les cahiers pédagogiques**, printemps 1988.

- "Lire/écrire avec des enfants (2)", in **TEM** n° 7, juin 1988.
- "L'outre-langue, De l'usage ordinaire à l'usage artistique du langage", in **TEM** n° 7, juin 1988.