

# Écriture et invention



Journées d'étude 16 et 17 Avril 2002  
IUFM Nord - Pas de Calais - Centre d'Arras  
Coordination Jean-François Inisan - Élisabeth Nonnon

L'institutionnalisation de l'écriture d'invention au lycée, mais également au collège, est une des innovations les plus stimulantes mais aussi les plus controversées de la réforme de l'enseignement du français. La place nouvelle donnée à l'écriture d'invention questionne les enseignants sur leurs représentations de l'écriture, des normes et sur leurs références culturelles. Elle pose de redoutables problèmes professionnels, dès lors qu'il faut l'exercer avec tous les élèves, dans le temps et les cadres scolaires.

Comment concevoir des formations qui aident les enseignants dans cette pratique ? En quoi peut-elle devenir un levier pour transformer les formations ?

Ces questions ont été au centre des deux journées d'étude organisées par le département de Lettres (français) de l'IUFM Nord - Pas de Calais dans le cadre de la formation de formateurs dont cet ouvrage donne les actes.

Écriture et invention s'adresse à tous les professeurs de français soucieux de développer et de diversifier l'écriture d'invention avec leurs élèves au collège et au lycée.

## Avant-Propos

*Jean-François Inisan,  
Lettres,  
IUFM Nord – Pas-de-Calais*

*Élisabeth Nonnon,  
Sciences du langage,  
IUFM Nord – Pas-de-Calais*

Une des propositions les plus stimulantes mais controversées des récentes instructions pour le lycée est d'avoir réintroduit, à côté des exercices canoniques d'écriture sur les textes, la pratique d'une écriture dite d'invention, traditionnellement réservée au collège, qui fera l'objet d'une évaluation institutionnelle. Objet de plusieurs reformulations au cours de réécritures successives du texte officiel, cette innovation est susceptible d'interprétations différentes, voire de malentendus. Elle n'est pas complètement nouvelle, à la fois dans l'histoire du lycée (elle renvoie en partie à une tradition ancienne de la rhétorique) et dans celle des élèves (elle prolonge en partie les exercices d'écriture pratiqués au collège). Mais elle est un levier important de changement dans l'approche du français au lycée. Il convient donc d'en cerner mieux la définition, les enjeux, et les problèmes que pose sa pratique dans le contexte du lycée, notamment dans son lien avec l'acquisition de connaissances sur les textes et l'évaluation.

Au-delà de l'actualité des textes sur le lycée, généraliser explicitement un enseignement de l'écriture d'invention questionne l'ensemble des pratiques d'écriture à l'école et le rôle de l'enseignant de français. L'aide à l'invention ne se cantonne pas à des enclaves spécifiques de l'enseignement du français (les jeux poétiques par exemple), ou à des moments exceptionnels, plus ou moins extérieurs au quotidien de la classe (ateliers d'écriture, rencontre avec un écrivain) : elle concerne l'ensemble du travail sur l'écriture, la réflexion sur les textes, l'expression des jugements. Elle trouve certes des lieux privilégiés dans des nouvelles tâches scolaires permettant la collaboration de plusieurs disciplines (itinéraires de découverte, TPE...), mais ne prend son sens que si elle s'inscrit dans les tâches ordinaires d'écriture de la classe, notamment les tâches d'écriture réflexive. Elle interroge donc les conceptions de l'écriture à l'école, le rapport aux normes, la façon de lire les écrits des élèves, mais aussi celle de concevoir les consignes, les supports, l'évaluation, les formes d'aide de l'enseignant à toutes les phases de l'écriture et dans toutes les situations de la classe.

Sa mise en œuvre dans le quotidien de la classe, avec toutes ses difficultés, touche donc à des questions qui sont au cœur du métier de l'enseignant. À ce titre, elle représente un enjeu important pour la formation d'enseignants, mais la questionne

aussi dans ses objectifs et ses pratiques. Quelles compétences, quels savoir-faire, quel regard sur les élèves suppose chez l'enseignant le projet de les aider dans un apprentissage de l'invention ? Faut-il qu'il ait lui-même une pratique de l'invention ? Quels types de préparation, de conception de dispositifs, de suivi du travail individuel, d'apport de connaissances, de modes d'évaluation cela implique-t-il ? Et comment concevoir une formation d'enseignants qui aide à développer ces compétences professionnelles, dans le quotidien de la classe comme dans la collaboration avec d'autres partenaires, enseignants d'autres disciplines et partenaires extérieurs, praticiens de l'invention ?

---

ÉCRITURE ET INVENTION :  
MISES EN PERSPECTIVES

---



# **L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours <sup>1</sup>**

*Yves Reuter,  
université Charles de Gaulle Lille 3*

**I**ntervenir en tant que chercheur en didactique du français<sup>2</sup> sur une réforme de l'enseignement et de ses modalités d'évaluation n'a rien d'évident<sup>3</sup>, ceci d'autant plus que les réformes, en France et notamment de l'enseignement du français, suscitent des débats aussi passionnés qu'idéologiques<sup>4</sup> et que leur avenir est souvent problématique dans la mesure où elles consistent essentiellement dans des compromis entre lobbies divers, sans véritable expérimentation préalable, ni préparation par une solide formation des maîtres.

Plusieurs perspectives sont cependant possibles, par exemple celle d'un recadrage historique de la réforme et des pratiques qu'elle vise à mettre en œuvre (voir Petitjean, 2001 et *infra* ; Petitjean et Viala, 2000 ; Houdart-Mérot, 1998, Jey, 1998...) ou celle des fonctionnements et des effets engendrés sur le « terrain ».

Une autre entrée est retenue ici encore : celle de l'analyse succincte des instructions officielles (IO) de seconde (1999-2001), première (2001) et de l'épreuve anticipée de français, accompagnée d'un retour critique sur trois points : quelques remarques sur des débats autour de l'écriture d'invention engendrés par ces textes ; quelques remarques sur des débats possibles n'ayant pas eu lieu ; quelques compléments sur des questions qui restent en quelque sorte en suspens dans ces instructions.

## **L'écriture d'invention dans les nouvelles instructions officielles**

L'analyse des instructions officielles (IO) ici exposées est donc centrée sur l'écriture d'invention. Elle présente de surcroît deux autres caractéristiques<sup>5</sup> : celle de saisir comme un ensemble les IO de cette réforme, et les IO seulement<sup>6</sup> ; celle

---

Voir notes p. 16.

d'exclure les autres IO (des autres disciplines, du français de la maternelle à la classe de troisième...). Cette analyse de l'écriture d'invention est articulée autour de quatre questions : sa définition, son mode de catégorisation, ses modalités et ses finalités.

### **La définition de l'écriture d'invention : de l'absence au rejet**

En fait, et fort curieusement, il n'existe pas de véritable définition explicite de l'écriture d'invention dans les instructions officielles. On peut en revanche repérer une évolution des désignations, à la fois selon les strates temporelles des instructions officielles successives et selon les classes, ce qui est sans doute loin d'être innocent. Ainsi dans la première version des IO de seconde (1999), il était question soit d'« écrits d'imagination », soit d'« écrits d'invention et d'imagination », ces deux syntagmes disparaissant dans les IO de 2001. En première, seul le terme d'« écrits d'invention » se maintient au détriment donc de l'imagination ; ce mouvement est confirmé de manière très ferme par les IO régissant l'épreuve anticipée de français (EAF) qui précisent que l'une des cinq compétences censées être évaluées par cette épreuve est l'« exercice raisonné de la faculté d'invention » et que, de surcroît :

« En aucun cas, on ne demande le jour de l'examen, l'écriture de pure imagination, libre et sans contrainte<sup>7</sup> ».

L'évolution à laquelle on assiste, au travers de ces IO et de leurs strates temporelles n'est pas sans rappeler la peur et le rejet croissant de l'imagination au sein de l'école qu'évoquait Bruno Duborgel (1983) en d'autres temps...

### **Les modes de catégorisation de l'écriture d'invention : de l'hétérogénéité à la réduction**

Est-il possible de caractériser plus précisément l'écriture d'invention en fonction des catégories textuelles avec lesquelles celle-ci est mise en relation ? En effet, dans les instructions officielles de seconde et de première, elle est distinguée d'écrits explicitement désignés comme fonctionnels, visant à fixer des connaissances, à construire et à restituer des savoirs en français et dans les autres disciplines<sup>8</sup>, et d'écrits liés à l'argumentation (convaincre, persuader, argumenter, délibérer...), en relation avec textes et œuvres étudiés<sup>9</sup>. Et, dans l'épreuve anticipée de français, l'écriture d'invention est distinguée du commentaire sur les textes littéraires (où il s'agit d'organiser sa lecture et de justifier ses jugements personnels) et de la dissertation, personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire<sup>10</sup>.

En fait, cette entrée s'avère, elle aussi, quelque peu décevante dans la mesure où ces modes de « typologisation » sont particulièrement hétérogènes (hésitant entre types de textes ou de discours, genres, fonctions, modes d'intertextualité...) et où, de surcroît, plus on s'approche de l'examen, plus ils tendent à se réduire en excluant certaines catégories (les écrits fonctionnels), en se focalisant autour des écrits littéraires et en « encadrant » de plus en plus fortement l'écriture d'invention (*via* les textes au programme et des consignes précises).

### **Les modalités de l'écriture d'invention : de l'ouverture à l'encadrement**

La spécification de l'écriture d'invention par ses modalités me paraît aussi évoluer au fil des classes et des strates temporelles des instructions officielles, de l'ouverture à l'encadrement.

Ainsi, l'ouverture des premières instructions officielles de la classe de seconde – avec, par exemple, la mention de la production de textes originaux – se réduit comme une peau de chagrin dans la seconde version et dans les IO de première et de l'épreuve anticipée de français. Accompagnant ce mouvement, trois principes s'imposent pour encadrer l'écriture d'invention :

- la relation structurelle avec les textes littéraires, leur lecture et leur analyse : l'écriture d'invention devient une actualisation de cette lecture-analyse ;
- l'équivalence entre écriture d'invention et réécriture – transposition de textes (par imitation, amplification, réduction...) ;
- le cadrage par des consignes explicites précisant genres, registres et situations d'énonciation et par des « exercices brefs et fréquents »...

### **Les finalités de l'écriture d'invention : de la multiplicité à la restriction**

Au travers de buts, objectifs ou finalités assignés à l'écriture d'invention, s'impose encore, au fil des instructions officielles, une progressive restriction.

Dans la première version des IO de seconde, régnait une multiplicité de finalités : développer imagination et imaginaire (et réfléchir sur ces dimensions), développer les compétences de lecture et d'analyse des textes littéraires, donner une culture active et accéder à des connaissances pratiques dans les domaines de la rhétorique, de la poétique et de la langue, maîtriser les processus mis en œuvre dans la production de textes, amener à une maîtrise de la langue, mieux comprendre les lectures...

Par la suite (seconde version de ces IO et IO de première et d'EAF), ces objectifs se réduisent, les relations deviennent beaucoup plus lâches avec la maîtrise de la langue, des discours et des écritures, et encore plus avec le développement de l'imagination.

En revanche, s'imposent fortement – et presque uniquement – le rapport à la lecture et l'analyse des textes littéraires avec un objectif dont on peut se demander s'il est bien à la portée d'élèves de lycée : savoir saisir l'originalité et la singularité des textes qui lui sont soumis :

« L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture.

[...] L'écriture se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée...) ». IO EAF



En guise de synthèse de cette analyse, bien trop succincte, des instructions officielles, quatre points peuvent être soulignés :

- l'écriture d'invention souffre de flottements dans sa définition, ce qui n'est d'ailleurs pas forcément critiquable si l'on admet d'un côté qu'un texte de loi ne peut tout dire et, de l'autre, que cela laisse d'autant plus de latitude pour les modalités de son actualisation par les acteurs de terrain ;
- l'écriture d'invention subit un « encadrement » de plus en plus marqué au fil des écrits officiels *via* la relation transformative aux textes étudiés, la présence de consignes « fortes », le rapport exclusif au littéraire et la nécessité d'actualiser une lecture et une analyse préalables ;
- l'écriture d'invention pourrait ainsi, au-delà des flottements mentionnés, être définie de façon minimale, par les quelques traits suivants : il s'agit d'une production d'écrits, sollicitée par l'enseignant, *via* des consignes explicites, transformant des textes littéraires et devant manifester la compréhension qu'ont les élèves de ces textes ;
- l'écriture d'invention semble cependant se structurer complémentirement autour de deux paradoxes ou tensions<sup>11</sup> dont il conviendra d'étudier les effets dans les représentations et pratiques des élèves et des enseignants :
  - il s'agit de produire des textes au premier degré (*i.e.* non commentatifs) mais manifestant du second degré (*i.e.* une réflexion analytique) ;
  - ces textes sollicitent – au moins « en creux » – une dimension plus personnelle d'inventivité mais ils sont très fortement contraints par la sollicitation (consignes), la relation aux textes antérieurs et les finalités évaluatives...

### **Petit retour sur quelques débats autour de l'écriture d'invention**

Ce qui peut frapper l'observateur, lorsqu'on revient après ce détour sur les débats passionnés qui ont entouré l'introduction de l'écriture d'invention dans les instructions officielles, ce sont conjointement une erreur d'appréciation et plusieurs idées sous-jacentes pour le moins discutables.

L'erreur d'appréciation me semble résider en la croyance que, dans les textes officiels, l'écriture d'invention se confondrait avec une écriture sollicitant l'imagination pour engendrer une création personnelle potentiellement accompagnée d'une visée esthétique.

Les analyses précédentes ont montré que ce n'était absolument pas le cas. Mais il n'est sans doute pas inintéressant d'étudier les craintes et les idées sous-jacentes qui participent de cette illusion. Cinq d'entre elles sont évoquées ci-après.

#### **L'ombre du collègue**

Le premier présupposé me paraît être celui-ci : l'écriture d'invention – à la différence de l'écriture commentative – renverrait aux pratiques du collège, voire à une primarisation du lycée.

Cela appelle sans doute trois remarques. La première réfère à l'ignorance que cela manifeste quant à la place, à l'importance et aux formes des pratiques d'écriture au primaire et au collège à l'heure actuelle. La deuxième renvoie aussi à une certaine ignorance de ce qui a été enseigné par le passé au lycée (Jey 1998, Houdart-Mérot 1998...). La troisième remarque consiste à avancer que la référence aux cycles scolaires antérieurs, qui ont dû penser avant le lycée des évolutions pédagogiques, n'a rien de « naturellement » péjoratif et que, de surcroît, certaines études montrent que la comparaison n'est pas forcément à leur désavantage<sup>12</sup>...

### **La dévalorisation de l'écriture d'imagination**

Le deuxième présupposé à l'œuvre pourrait s'énoncer ainsi : l'écriture d'imagination (ou de création) ne serait pas – en soi – une bonne chose. Ici encore, l'anathème qui frapperait une forme d'écriture donnée est difficile à comprendre d'autant plus si celle-ci permet d'éprouver d'autres possibles scripturaux, de développer la pensée divergente (Reuter, 1996), de mieux comprendre, par contraste, les autres modalités d'écriture... en bref de contribuer à la construction de l'écriture en tant que compétence traductible dans un maximum de champ de pratiques (Reuter, 1996).

### **Les problèmes évaluatifs**

Le troisième présupposé consiste à défendre l'idée que l'écriture d'invention ne serait pas évaluable ou, du moins, plus difficilement évaluable que d'autres exercices scripturaux.

Cela paraît encore très fortement contestable au vu de trois ensembles de données :

- les analyses de l'évaluation des exercices scolaires « classiques » qui ont, depuis longtemps, mis au jour aussi bien des problèmes liés aux critères que les écarts entre correcteurs (quelles que soient les disciplines) ;
- l'absence d'exercices qui réduiraient ces problèmes et ces écarts sans appauvrir la tâche cognitive et en garantissant la maîtrise des savoirs sollicités ;
- les recherches quant à l'évaluation de la créativité qui, depuis au moins Guilford (1967), ont montré que cette dimension n'était pas moins évaluable que d'autres<sup>13</sup>...

### **Les risques liés à l'échec social**

Le quatrième présupposé consiste à avancer l'idée selon laquelle l'écriture d'imagination ne conviendrait pas à tous les élèves et particulièrement aux élèves issus de milieux socioculturels défavorisés.

Ici encore deux remarques s'imposent. En premier lieu, il semble vain de croire à l'idée d'exercices « également adaptés » à tous car tout exercice, tout contenu, tout

texte, correspond plus ou moins à des systèmes de valeurs, à des rapports au monde, aux savoirs, aux situations<sup>14</sup>... Ce serait penser que certains d'entre eux pourraient être « indifférents aux différences »... En second lieu, ce présupposé est d'autant plus surprenant qu'en matière d'écriture (plus ou moins) créative, les rares résultats dont on dispose vont plutôt en sens inverse (Clanché, 1987, 1988, 1992 ; Kaïci, 1991, 1992 ; Lammertyn, 1999, 2000...) : les écrits des élèves des milieux dits défavorisés manifestent – textuellement – plus d'inventivité<sup>15</sup>...

### **L'écriture d'invention ne permettrait pas la construction de savoirs**

Le dernier présupposé que j'évoquerai ici consiste à soutenir que l'écriture d'invention ne permettrait – à la différence de l'écriture commentative – ni la construction ni l'acquisition de savoirs.

Cela me paraît tout aussi discutable si l'on admet que l'acquisition de connaissances peut être facilitée par des dispositifs articulant pratiques d'écriture, pratiques de lecture et pratiques d'analyse. Cela d'autant plus si on relie ces pratiques et les réflexions qui les accompagnent aux débats qui ont agité l'histoire du champ littéraire autour de notions telles que créativité, originalité, travail, règles, contrôle, liberté... Cela me paraît encore plus discutable si l'on prend en compte les réflexions et recherches sur intuition ou imagination dans les différents champs scientifiques (voir par exemple Holton, 1981 et 1982 ; Maréchal, 1994 ; Moscovici et Vignaux, 1994...).

### **Questions en suspens**

Avant d'aborder quelques débats qui n'ont pas eu lieu à propos de l'introduction de l'écriture d'invention dans les IO, il convient encore de soulever deux questions qui, à mon sens, ne font qu'affleurer dans ces textes et qui mériteraient sans doute d'être précisées à l'avenir.

### **La diversification des pratiques d'écriture**

La première question concerne la diversification des pratiques d'écriture et, plus précisément, en quoi celle qui nous intéresse ici, l'écriture d'invention, peut se révéler, pédagogiquement et didactiquement, pertinente. Dans cette perspective, au vu des travaux existants, quatre possibilités<sup>16</sup> peuvent être avancées :

- cette écriture peut contribuer à dénaturiser (problématiser) les écrits, c'est-à-dire à permettre une autre voie d'accès aux problèmes d'écriture rencontrés par les écrivains et à l'intérêt des choix qu'ils ont effectués ;
- elle peut, complémentairement, permettre de mieux relier l'étude des formes et des techniques à celle des effets produits ;
- elle peut aussi – pourvu que les consignes soient construites en ce sens – contraindre à des lectures très précises afin de mieux articuler son écriture aux textes soumis<sup>17</sup> ;

- elle peut enfin contribuer à diversifier les modes de connaissance et d'appropriation en encourageant un rapport actif (par le faire et le dé-faire) et technique (non sacralisant) aux textes.

Au travers de toutes ces dimensions, j'ajouterais volontiers que l'écriture d'invention est potentiellement apte à activer les interactions lecture – écriture.

### **Écriture et construction des savoirs**

La seconde question qui me paraît fondamentale mais quasiment inexploitée dans ces instructions officielles, est celle des relations entre écriture et construction des savoirs ou, pour le dire autrement, dans la mouvance des travaux de Goody et d'Olson, l'attention à la fonction cognitive de l'écriture, c'est-à-dire aux modalités selon lesquelles l'écriture peut participer à la construction des connaissances (ou l'entraver)<sup>18</sup>.

Or, il semble, au vu des textes officiels, qu'il s'agit là d'une occasion ratée, surtout dans la mesure où, au fil des IO, l'écriture d'invention s'affirme comme cristallisation d'une lecture et/ou d'une analyse antérieure(s) et, conséquemment, comme la fin d'un processus et non comme une étape intermédiaire (voire initiale) qui nécessiterait une analyse des choix effectués (que ceux-ci aient été conscients ou non).

### **Petit retour sur quelques débats absents**

J'aimerais pour conclure revenir sur trois débats qui, curieusement, n'ont pas eu lieu à propos de ces instructions officielles et qui me paraissent pourtant cruciaux pour penser l'enseignement du français au lycée.

#### **Quelles démarches pour quels objets ?**

Le premier de ces débats concerne les conceptions pédagogiques et les démarches envisagées. Il n'existe quasiment rien à ce propos dans les instructions officielles, si ce n'est la mention passe-partout de séquences (oscillant d'ailleurs de manière curieuse entre quatorze et quinze heures quant à leur durée maximale ou moyenne sans que l'importance de cette durée soit explicitée).

Tout se passe – une fois de plus en France – comme si la question des démarches n'avait pas à être posée. C'est d'autant plus surprenant qu'un des arguments parfois invoqué pour justifier cette réforme (comme à chaque fois d'ailleurs) est le changement de public scolaire...

#### **La conception d'ensemble de la discipline**

Le deuxième débat est celui de la conception d'ensemble de la discipline « français », pourtant loin d'être simple. Dans les instructions officielles, très

clairement la référence à la littérature demeure dominante et le français comme « discipline carrefour » qui développe « les compétences discursives indispensables pour toutes les disciplines » est relégué à la fin des IO de seconde et de première en étant réduit à la portion congrue.

Il me semble qu'une occasion a été perdue de mener ce débat important, débat qui aurait pu, par exemple, permettre de clarifier un peu plus les objectifs de la discipline ainsi que les manières dont le français – « discipline littéraire » et le français – « discipline carrefour » pourraient s'articuler...

### **Les conceptions du littéraire**

Reste enfin le débat sur les conceptions de la littérature et les raisons de son enseignement. De ce point de vue, les IO restent très classiques et n'apportent pas véritablement d'éléments nouveaux. Cinq faits – entre autres – permettent d'établir ce constat :

- la littérature n'est jamais définie dans ces textes ;
- elle est en revanche systématiquement valorisée par rapport aux autres catégories textuelles (c'est par elle, selon les IO, que seraient acquis et développés culture, goûts, curiosité, imagination, maîtrise de la langue...) ;
- elle est structurellement associée à un héritage culturel, à un patrimoine (et non à une culture en construction et en négociation) ;
- les réflexions sont particulièrement faibles sur les modes de lecture possibles (cursif opposé à analytique !), notamment dans leurs relations à ceux des autres disciplines ;
- certains objectifs sont inaccessibles à des lycéens (voire à des non-spécialistes en général) : percevoir l'originalité et/ou l'apport des œuvres.

Entre questions en suspens, débats fondés sur des lectures hâtives des textes officiels, débats occultés, on peut se demander si, une fois de plus en France, la réflexion nécessaire sur l'enseignement du français n'a pas été sacrifiée à d'autres intérêts...

### NOTES

1. Cet article est la transcription – considérablement allégée – de ma communication aux journées d'étude des 16-17 avril 2002 "Écriture et invention". Par ailleurs, je tiens à remercier Bertrand Daunay qui m'a communiqué son intervention "Qu'entend-on par écriture d'invention dans les instructions officielles ?" au séminaire de l'IUFM qui portait sur ce sujet. Elle m'a été précieuse.
2. La didactique du français est entendue ici comme la discipline de recherche qui vise à produire des connaissances sur l'enseignement – apprentissage du français.
3. En effet, la position du chercheur n'est pas celle du professeur, du formateur ou de l'expert, même si tel ou tel chercheur peut intervenir comme expert – changeant alors de rôle – dans des commissions ministérielles.
4. Avec des arguments souvent aussi hyperboliques que peu fondés empiriquement...

5. Les instructions officielles, comme tout écrit, peuvent en effet faire l'objet d'analyses très différentes.
6. Elles jouent dans le système scolaire français, au moins symboliquement, la fonction des tables de la loi.
7. On pourrait d'ailleurs se demander ce que recouvre, dans l'esprit des rédacteurs de l'épreuve anticipée de français, cette expression...
8. Certains genres ou activités sont mentionnés : prise de notes, résumé, fiche de synthèse, lettre, compte-rendu...
9. Sont ici convoqués les exercices d'analyse, de commentaire, de dissertation...
10. Ici encore, on pourrait se demander ce que recouvre, dans l'esprit des rédacteurs de l'EAF, cette expression...
11. Sur l'importance de cette notion en matière d'écriture, voir Reuter, 1996.
12. Voir par exemple sur la lecture Baudelot *et al*, 1999.
13. Voir les catégories de fluidité, flexibilité, originalité et élaboration telles qu'elles sont définies dans ce continent critique.
14. Voir aussi bien les travaux des sociologues tels que Baudelot et Establet que ceux de l'équipe ESCOL.
15. Même s'ils sont moins contrôlés en surface, ce qui pose le problème de l'évaluation.
16. Qui sont bien sûr à évaluer précisément pour ce qui concerne l'écriture d'invention au lycée.
17. Pour une consigne exemplaire de ce point de vue, voir Privat et Vinson, 1994.
18. Pour plus de précision sur cette question, voir par exemple, *Pratiques*, n°s 113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, juin 2002.

#### BIBLIOGRAPHIE

- C. BAUDELLOT, M. CARTIER, C. DETREZ : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1996.
- P. CLANCHÉ, 1987 : "Le monde à l'envers : pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde", in *Revue française de pédagogie*, n° 81.
- P. CLANCHÉ, 1988 : *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Centurion.
- P. CLANCHÉ, 1992 : "L'enfant de neuf ans, le récit et l'imaginaire", *Cahiers Binet Simon*, 1992-1993.
- I. DELCAMBRE, Y. REUTER, 2002 : *Pratiques*, n°s 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, juin.
- B. DUBORGEL, 1983 : *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, rééd. 1992, Toulouse, Privat.
- ÉCOLE DES LETTRES, 2000 : *100 points de vue de lecteurs sur la réforme*, mars.
- J. GOODY, 1977/1979 : *La Raison graphique*, Paris, Minuit.
- G. GUILFORD, 1967 : *The Nature of Human Intelligence*, New York, Mac Graw-Hill.
- G. HOLTON, 1981 : *L'Imagination scientifique*, Paris, Gallimard.
- G. HOLTON, 1982 : *L'Invention scientifique : thémata et interprétation*, Paris, PUF.
- V. HOUDART-MÉROT, 1998 : *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, Adapt Éditions, Presses universitaires de Rennes.
- M. JEY, 1998 : *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, centre d'études linguistiques des textes et des discours, faculté des lettres et sciences humaines.

- A. KAÏCI, 1991, *La pratique de la rédaction au cycle d'observation des collèves. Analyse des effets de quelques modes de sollicitation à l'écriture des élèves en échec*, thèse, Bordeaux II.
- A. KAÏCI, 1992 : "L'histoire d'un enfant perdu", *Cahiers Binet Simon*, 1992-1993.
- P. LAMMERTYN, 2000 : "La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits : intérêts et problèmes", *Repères*, n° 21, *Diversité narrative*.
- P. LAMMERTYN, 1999, *Écrire un récit imaginaire au CM2. Analyse des difficultés et des stratégies des élèves*, mémoire de maîtrise, Université Charles de GAULLE – Lille III.
- A. MARÉCHAL, éd., 1994 : *Sciences et imaginaire*, Paris, Albin Michel.
- S. MOSCOVICI, G. VIGNAUX, 1994 : "Le Concept de thémata" dans C. GUIMELLI, (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neufchâtel Paris, Delachaux et Niestlé.
- D. R. OLSON, 1994-1998 : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, trad. fr., Paris, Retz.
- A. PETTIEAN, 2001 : "Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée", *Enjeux*, n°s 51-52, *Recherches en didactique de la littérature*.
- A. PETTIEAN, A. VIOLA, 2000 : "Les nouveaux programmes de français du lycée", *Pratiques*, n°s 107-108, décembre.
- J.M. PRIVAT, M. C. VINSON, 1994 : "Scriptor in fabula", dans Y. REUTER, éd., *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.
- Y. REUTER, éd., 1996 : *Pratiques*, n° 89, *Écriture et créativité*, mars.
- Y. REUTER, 1996a : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Y. REUTER, 1996b : "Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire", *Repères*, n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*.
- Y. REUTER, 1992 : "Enseigner la littérature", *Recherches*, n° 16, *Apprendre la littérature*, Lille, Premier semestre.
- Y. REUTER, 1990 : "Définir les biens littéraires ? ", *Pratiques*, n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre.

# Écriture d'invention et nouveaux programmes des lycées

André Petitjean,  
université de Metz, CELTED

L'écriture d'invention effectuée, avec les nouveaux programmes des lycées, a connu un retour remarquable (elle se hisse au statut d'épreuve du baccalauréat) et a été remarquée, si j'en juge par les interrogations voire les polémiques qu'elle suscite et que j'ai analysées par ailleurs (A. Petitjean, 2001). Régression démagogique pour certains, utopie élitiste pour d'autres, autant d'appréciations divergentes qui s'expliquent par le fait que l'écriture d'invention est passée officiellement du statut d'innovation, familière aux lecteurs des revues consacrées à l'enseignement du français, à celui de généralisation. Le trouble que connaît la communauté enseignante est d'autant plus grand que ces nouveaux programmes ont été conçus dans la précipitation et selon des pratiques institutionnelles discutables (insuffisante concertation, assujettissement aux groupes de pression, absence d'un plan de formation continue conséquent...).

Dans ce contexte, il convient d'esquisser une problématisation de l'écriture d'invention à partir des trois objectifs que le texte des programmes alloue à cette pratique scolaire.

Je m'appuierai, pour ce faire, moins sur les programmes eux-mêmes, trop flous et assez elliptiques, que sur les *Documents d'accompagnement* (cent trente-cinq pages, publiés en septembre 2001 par le CNDP).

C'est ainsi qu'à la page 89 on peut lire :

« Les pratiques d'écriture peuvent consister soit à produire un texte qui en glose, commente, discute un autre, soit à produire un texte nouveau, autonome : l'écriture d'invention concerne ce second cas. [Elle] répond à trois objectifs :

- permettre aux élèves de poursuivre leur apprentissage de cette compétence, difficile mais nécessaire, de la maîtrise de l'expression écrite [...]
- permettre aux élèves de s'approprier et de réinvestir des connaissances, en relation directe avec les perspectives d'étude et les contenus des programmes [...]
- contribuer à la formation personnelle, par l'expérience de la mise en œuvre de la langue et des codes [...] et développer par là les facultés d'invention et d'imagination [...] ».



Il convient d'examiner chacun de ces objectifs mais en commençant par le deuxième (s'approprier les connaissances et les restituer), puis de poursuivre avec le troisième (développer la faculté créative) pour finir par le premier (la compétence scripturale).

### **S'approprier les connaissances et les restituer**

Il est explicitement écrit dans les *Documents d'accompagnement* que l'écriture d'invention ne saurait être assimilée à des « sujets libres » ou à des « rédactions spontanées » mais « qu'elle doit être liée avec les contenus des programmes », en précisant que ces derniers se déclinent sous la forme de perspectives d'étude et d'objets d'étude.

Pour mémoire, je rappellerai que les perspectives d'étude sont des modes d'intellection à l'aide desquels l'élève est censé, en seconde comme en première, « objectiver » les textes, qu'ils soient littéraires ou non. Elles sont au nombre de quatre, à savoir, de type historique (« histoire littéraire et culturelle »), de type générique (« genre et registre »), de type génétique (« intertextualité, production et singularité des textes »), de type rhétorique (« argumentation et délibération »). Ces perspectives font système avec les objets d'étude propres à la classe de seconde ou à la classe de première, tels qu'ils se concrétisent sous des formes différentes (œuvre, genre, mouvement...) et tels qu'ils sont assortis possiblement à des thèmes ou plutôt à des problématiques (l'altérité, l'éducation...). En fonction de ces perspectives et objets d'étude, il revient au contrat disciplinaire de transmettre des savoirs et des connaissances d'ordre historico-contextuel, poético-formel ou rhétorico-stylistique. Selon leur contenu, ils sont transposés à partir de théories de référence hétérogènes (histoire littéraire et culturelle, sémio-linguistique, poétique, rhétorique...), sous la forme de connaissances encyclopédiques, nécessairement ponctuelles (trait biographique, allusion référentielle, phénomène d'intertextualité...) ou de savoirs schématisants (notions de genre, style, contextualisation...).

### **L'appropriation des savoirs**

Quel que soit leur contenu, ces savoirs se transmettent magistralement ou par la lecture des œuvres et des documents et s'approprient par la réflexion et par la mémorisation, y compris sous une forme affective (pour les œuvres de fiction en particulier). Ils gagnent aussi en efficacité intellectuelle et en potentialité de transfert à être appréhendés par l'intermédiaire de situations-problèmes, qu'elles s'appliquent à la lecture ou à l'écriture. C'est ainsi qu'à l'aide d'activités ou d'exercices d'invention, on peut amener les élèves à appréhender, sous une forme réflexive adaptée, les attributs essentiels d'un contexte historique, d'un mouvement littéraire, d'une particularité générique, d'un effet rhétorique ou d'une singularité stylistique.

Je prendrai, pour illustrer mon propos, l'exemple de la fable, objet d'étude au programme de la classe de première. En précisant que les activités proposées

peuvent se limiter à l'invention orale d'un scénario possible ou se concrétiser sous la forme d'un écrit plus ou moins expansé. Précisons encore que dans toute production scripturale les différents niveaux d'organisation et de contenu interagissent mais qu'il convient, en situation d'apprentissage, de privilégier une dominante, selon l'activité commandée (contexte, genre, forme, thème, effet...). C'est ainsi qu'à travers l'invention de fables les élèves centreront leur réflexion, étayée par les contenus d'une séquence complète consacrée au genre, au choix sur :

- un contexte historique ; ex. : à la manière de La Fontaine, transposer un phénomène de société tel que les rapports de coercition qu'exerce l'absolutisme royal en l'actualisant aujourd'hui ;
- un mouvement littéraire ; ex. : réécrire une fable au service d'une littérature engagée ou sur un mode oulipien ;
- une particularité générique ; ex. : réécrire une fable de La Fontaine ou de Florian en un acte de théâtre ou produire un discours non littéraire (exemple : une publicité) sur le modèle fabulaire ;
- un effet rhétorique ; ex. : à la manière des *Fables des Bambous* (1846), réécrire une fable en modifiant son orientation argumentative ;
- une particularité stylistique ; ex. : après étude des caractéristiques stylistiques de La Fontaine (thèmes, registres, tons, styles), produire sur un mode pastichant une fable inédite ou transtyler parodiquement une fable reconnue à la manière des *Fables et contes en sabir* (1930) ou de Pierre Péchin.

En fonction de cet objectif d'appropriation des savoirs et des connaissances, l'écriture d'invention peut se réaliser en amont d'une séquence d'apprentissage, en ayant alors le statut d'un écrit diagnostique susceptible de permettre au professeur de mesurer les acquis ou les représentations des élèves par rapport à l'objet d'étude. Elle s'effectue surtout en cours d'apprentissage, sous la forme d'écrits brefs, partiels ou complets, selon le temps imparti. Dans tous les cas, l'écrit est dominé par un objectif d'enseignement-apprentissage qui conditionne tant la formulation de la consigne d'écriture que les modalités et les contenus de l'évaluation du résultat.

### **La restitution des savoirs**

Il importe, ici, de signaler que l'écriture d'invention se réalise en situation sommative, soit tout au long de l'année de seconde ou de première, généralement à l'issue d'une séquence, soit par l'intermédiaire de l'épreuve du baccalauréat. Il s'agit d'un exercice synthétique, plutôt complexe, sous la forme d'écrits diversifiés selon les objets d'étude, et qui entre en concurrence avec le commentaire ou la dissertation. Il faut rappeler, à ce niveau, que l'examen se déroulera selon un protocole qui implique, en liaison avec les objets d'étude de la classe de première : un corpus initial de plusieurs textes ou documents ; un questionnement portant sur un ou plusieurs textes et s'élargissant à des problèmes de genre, de registre, de mouvement... ; le choix entre l'un des trois sujets de composition écrite.

Dans ce contexte, on pourra définir l'écriture d'invention en fonction de critères d'ordre différent : la nature de la tâche scripturale ; la nature du texte à produire ; le statut du texte-support à l'écriture ; le statut de la posture scripturale.

### **La nature de la tâche scripturale**

Il s'agit d'une activité qui repose sur un processus dominant d'imitation textuelle (écrire en reprenant) ou de transformation textuelle (réécrire en transposant, en détournant ou en amplifiant). Dominant, dans la mesure où les deux processus peuvent interférer dans la même production écrite.

Dans le cas de l'imitation textuelle, l'élève, selon la consigne d'écriture, reprendra pour l'essentiel les caractéristiques d'un genre, d'un registre ou d'un style, soit en actualisant la situation ou le propos (« Décrivez à la manière de..., racontez une scène analogue... ») soit en respectant le monde et le contexte du texte de départ (« Imaginez la lettre en retour de tel personnage..., racontez la même scène en changeant le personnage focalisateur »...).

Dans le cas de la transformation textuelle, l'élève, toujours selon la consigne d'écriture, produira un texte isogénérique mais en modifiant la situation spatio-temporelle ou plus profondément le système de valeurs du narrateur ou des personnages, le registre énonciatif, l'expression stylistique... (« Transposez la scène aujourd'hui..., réécrivez sur le mode parodique..., rédigez en changeant de registre ou en illustrant une thèse inverse »). Mais il pourra aussi produire un texte isogénérique en l'amplifiant par une greffe interne (ajouter) ou externe (compléter le texte par son amont ou son aval).

### **La nature du texte à produire**

Selon l'objet d'étude, l'élève aura à produire un texte qui appartient constitutivement à la fiction littéraire (théâtre, poésie, narration, dialogue, épistolaire...). On pourra aussi lui demander d'écrire un texte non fictionnel, en liaison avec les objets d'étude<sup>1</sup> et en référence aux pratiques scripturales des différents agents du champ littéraire (article critique, manifeste...) auxquels l'élève, non sans artifice il est vrai, devra s'identifier.

On peut s'attendre, à la lecture de cette liste et si l'on en juge par les annales zéro qui commencent à circuler, à ce que les textes demandés relèvent essentiellement d'une discursivité argumentative, directe ou indirecte (justifier, défendre, persuader...), en conformité avec les représentations de la culture secondaire légitime.

### **Le statut du texte-support à l'écriture**

Selon le sujet proposé, l'élève dont on escompte qu'il s'inspirera incidemment des textes du corpus, eux-mêmes sélectionnés en fonction d'un objet d'étude et d'une problématique, est amené, soit à réécrire l'un des textes du corpus, soit à

---

1. Voir p. 31.

écrire dans un rapport d'intertextualité avec plusieurs des textes. Dans tous les cas, on présuppose que l'élève ait en mémoire, dans un rapport d'imprégnation ou d'intellection, une représentation prototypique des caractéristiques spécifiques d'un genre, d'une forme, d'un registre, d'un style...

### **Le statut de la posture scripturale**

Afin de ne pas alourdir mon propos, je me limiterai, pour spécifier l'écriture d'invention, à une comparaison avec le commentaire.

Dans les deux exercices, l'élève commence par effectuer un acte de lecture des textes du corpus, au terme duquel il attribue à chacun des textes une représentation sémantique et une possibilité de signification. Dans les deux exercices, l'élève est conduit à un acte de relecture mais qui suppose un mode d'attention au texte différent selon le type de sujet choisi. Avec le commentaire, l'élève doit chercher, en fonction de questions posées (les « parcours de lecture ») ou dans la nécessité de justifier librement son interprétation, à nommer et à décrire les propriétés du texte analysé. Que ces dernières soient explicites, inférables ou attribuées, elles sont catégorisables en termes d'appartenance générique, de contenu thématique, de régime énonciatif, d'intention communicationnelle, d'orientation axiologique, d'organisation formelle, de spécificités stylistiques..., en synergie avec les perspectives et les objets d'étude. Avec le commentaire, toujours, il s'agit, au moment de l'écriture de ce second texte ou métatexte, de réussir à transformer les propriétés du texte, qui ont été désyncrétisées, dénommées et construites, en autant d'arguments qui permettent de justifier l'analyse, voire la valeur, éthique ou esthétique, accordée aux contenus et à la forme du texte étudié. Certes, le commentaire nécessite un minimum d'empathie avec le texte analysé. Mais il s'agit surtout de développer un propos réflexif et problématisé qui impose à l'élève de se départir de reformulations trop paraphrastiques afin de produire, en interaction avec ses propres représentations des objets du monde et avec l'aide de connaissances latérales et externes (contextuelles, culturelles, intertextuelles...) ou de savoirs formels, une argumentation explicative distanciée.

Avec l'écriture d'invention, la démarche scripturale est différente. Au moment de la relecture, l'élève se doit d'être attentif aux propriétés du texte (énonciatives, actanciennes, circonstanciennes, thématiques, axiologiques...), qu'elles soient effectives ou prêtées au texte, afin de les assimiler avec une certaine empathie. Mais moins pour les analyser et les décrire que pour en exploiter et en explorer les possibilités afin d'élaborer non pas un métatexte mais un nouveau texte, que celui-ci soit de même nature générique et dérivé à partir d'un ou de plusieurs textes du corpus ou qu'il relève de genres non fictionnels susceptibles de permettre à l'élève d'exprimer une position esthétique ou éthique en relation avec la problématique du corpus. Il s'agit donc, pour l'essentiel, de développer un propos divergent et créatif. La réflexion n'est pas absente de l'activité mais les connaissances que l'élève doit nécessairement mobiliser sont plus opératoires que déclaratives et lui servent à contrôler la simulation textuelle qu'il opère selon la consigne d'écriture. Ces

connaissances permettent aussi à l'élève d'opérer des choix dans les investissements personnels (croyances, observations, souvenirs...) qu'il projette dans son écrit sous la lieutenance du texte-source et de la consigne d'écriture. Elles devraient, enfin, protéger l'élève, quant à ses choix scripturaux (situation, valeurs, verbalisation), par rapport aux normes du dicible et aux règles du scriptible, plus ou moins confusément en vigueur dans la communauté enseignante.

Au total, entre le commentaire et l'invention, sur la base d'un objectif commun d'évaluation sommative, il s'agit de mettre les élèves dans la possibilité de choisir entre deux postures d'écriture qui engagent deux types d'opérativité cognitivo-langagière également légitimes.

La pertinence et la réussite de cette nouvelle épreuve ne sont pas assurées. Un seul exemple. On sait que les mauvais scripteurs en matière de dissertation sont des élèves qui ont certes des problèmes de langue mais plus fondamentalement qui ne comprennent pas qu'une opinion non construite ni étayée ne vaut pas une délibération argumentée. Fera-t-on le nécessaire pour éviter que ces mêmes élèves ne confondent, dans l'écrit d'invention, expression de soi et élaboration d'un discours en réponse à une consigne ? Cela implique, outre la mise en œuvre des programmes et l'atteinte de leurs objectifs, que l'on veille à clarifier avec les élèves les modalités de l'exercice, qu'une certaine rigueur soit exercée dans l'élaboration du corpus en fonction de l'objet d'étude associé à une problématique et que l'on soit particulièrement vigilant dans la formulation des consignes.

Quant à l'évaluation, les devoirs seront inégalement appréciés en fonction de paramètres qui s'explicitent et se hiérarchisent (adéquation par rapport à la consigne, connaissances appropriées, inventivité textuelle, capacités rédactionnelles...). Rappelons qu'il s'agit d'un exercice scolaire. Il importe donc de trouver la bonne distance entre l'écrit d'invention d'un bachelier et celui d'un collégien et de se garder de tout rapprochement abusif avec la pratique scripturale experte d'un écrivain.

## **Développer l'expression et la créativité**

L'enseignement du français, si l'on en juge par de récentes enquêtes portant sur les pratiques de lecture ou d'écriture des lycéens, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires, apparaît comme particulièrement castrateur et réducteur en la matière. Le bilan est assez alarmant : réduction des écrits en vigueur à la glose métatextuelle ou à des délibérations argumentatives sur des objets strictement littéraires ; absence d'un apprentissage progressif de la maîtrise de ces écrits ; non-prise en compte des élèves comme des sujets scripteurs autorisés et dont on ignore les pratiques scripturales extra-scolaires (du journal intime aux nouvelles technologies) ; méconnaissance de la variété des usages scripturaux et imposition subséquente de surnormes linguistiques ou rhétoriques ; valorisation d'un rapport esthétique-formel aux textes littéraires au détriment de leurs enjeux éthico-pratiques... Il s'en suit, comme le montrent les enquêtes, que la discipline dont on vante les finalités émancipatrices produit en fait de l'insécurité scripturale et de l'inappétence

lectorale qui ne facilitent pas un rapport « réfléchi » ni « voluptueux », aurait dit Lanson, à la littérature.

### **La médiation des textes littéraires et des images**

Or il est observable que dans les disciplines artistiques l'on admet que les lycéens et plus tard les étudiants aient une expérience, aussi modeste soit-elle, du dessin, de la peinture, de la musique, du chant, des pratiques scéniques... Inversement, on constatera que dans l'enseignement de la littérature, au niveau du lycée et de l'université, il n'est pas d'usage, pour des raisons historiques arbitraires mais analysables, d'envisager que les élèves ou les étudiants pratiquent l'écriture. Ce parti pris est d'autant plus regrettable que l'on dispose, aujourd'hui, d'une abondante littérature, sous la forme d'articles ou d'ouvrages, consacrée à la créativité en écriture. Ils apportent la preuve que la créativité, qui ne se confond pas avec la création, est une faculté qui s'acquiert et se développe, apportant ainsi un démenti aux représentations innéistes ou inspirées la concernant. Il apparaît aussi qu'un des enjeux majeurs de l'écriture d'invention est de provoquer un plus grand intérêt des lycéens pour l'enseignement du français, dans la mesure où ce type d'écrit sollicite l'expérience du monde des élèves en leur donnant la possibilité de l'exprimer dans des genres et des registres diversifiés. Ce qui ne signifie pas que l'on se contentera de faire écrire mais qu'il importe de recourir à la médiation des textes littéraires ainsi qu'à celle des images qui sont utilisés comme des modèles donnés à imiter, à détourner ou à contester, tant sur le plan de leurs contenus qu'à celui de leurs formes. Cela se fait d'autant mieux que le traitement des objets d'étude s'accompagne de réflexions problématisées, plutôt sémiotiques, du type le biographique entre fiction et réalité, l'apologue et son efficacité persuasive, la variété des contenus et des formes d'expression du comique ou du tragique... ou plutôt historiques, consacrées à l'évolution des sentiments, des émotions ou des rationalités et à leurs formes d'expression selon les genres attestés. Un autre intérêt non moins capital de l'écriture d'invention est de fournir aux élèves des occasions régulières d'écrire tout en transformant leur rapport à la littérature puisque les œuvres sont alors appréhendées comme des solutions à des problèmes d'écriture qu'ils rencontrent eux-mêmes. Encore faut-il que l'on sache regarder les productions des élèves autrement que comme des objets de discours nécessairement défectueux, que l'on ait recours à des pratiques de réécriture susceptibles de les améliorer, sans pour autant décourager les apprentis-scripteurs par des exigences scripturales qui ne leur soient pas accessibles et qu'on leur fournisse, selon nécessité, des objectivations déclaratives concernant les procédés textuels ou les procédures scripturales.

### **Proximité culturelle et apport distancié**

En fonction de cet objectif de développement de l'expression et de la créativité, l'écriture d'invention peut prendre des formes diverses, depuis de simples prises

d'écriture en passant par des jeux d'écriture ou des activités de réécriture jusqu'à des dispositifs plus complexes comme les ateliers d'écriture ou les projets d'écriture longue. Dans tous les cas l'écriture se travaille dès l'instant où l'on réussit à donner aux élèves l'envie, la possibilité et les moyens d'écrire. Ce qui nécessite, en jouant avec les contraintes institutionnelles (volume horaire, effectif des classes, emploi du temps...), des démarches d'enseignement qui établissent une interaction dialectique entre la prise en compte de la proximité référentielle et culturelle des élèves et l'apport distancié et structurant d'un enseignement organisé : médiation par la lecture de textes littéraires, recours à des sources encyclopédiques et à une pluralité de dictionnaires, activités de langue, écriture et réécriture. Dans ce cadre, on ne se satisfera pas d'exercices formels et technicistes (ex. : modifier un mode énonciatif ; ex. : transformer un discours rapporté...) mais, en référence à des typologies en usage dans les travaux consacrés aux ateliers d'écriture, on prévoit des activités qui portent sur des objets de réalité et engagent des genres de discours variables selon la finalité dominante de la tâche scripturale :

- centration sur le vécu personnel et, au travers de l'affectif et de l'émotionnel, reconstruction mémorielle du passé ou observation du présent ;
- sollicitation de l'imagination et projection fantasmée ou onirique de soi ou invention divergente de mondes textuels alternatifs ;
- activation d'une compréhension réfléchie du monde, qu'elle soit de type schématisante (taxinomique ou spéculative) ou orientée argumentativement vers les autres ;
- recours à une exploration des contraintes et des possibilités de la langue et jeu avec les formes génériques ou les conventions discursives...

### **Production d'écrits et évaluation**

Il est indéniable que l'écriture d'invention, en particulier à des fins créatives, modifie partiellement mais nécessairement la configuration de la matrice disciplinaire focalisée, comme on le sait, sur la lecture des textes littéraires et réduisant l'écriture aux exercices de glose ou de délibération. Il est cependant possible de la mettre en œuvre sans recourir forcément aux dispositifs les plus complexes qui ont besoin pour se réaliser des marges voire de l'extérieur de la classe. Elle prend alors la forme, à l'intérieur des séquences consacrées aux objets d'étude, d'un écrit de modeste envergure mais suffisamment complexe de type expressif, conatif, créatif... selon une palette diversifiée d'actes de langage ou de jeux de langage. (ex. : à la manière de Tardieu, amener l'élève à verbaliser ce qu'il ressent devant un tableau ou une musique de son choix ; ex. : en référence à Montesquieu, transposer sa dénonciation ironique de l'esclavage sur un problème d'actualité ; ex. : en imitant Ponge ou Grainville, faire écrire un portrait énigmatique ou flamboyant...).

En fonction du climat de la classe, l'invention à visée créative en reste à une relation duelle et facultative entre l'élève et l'enseignant ou se socialise sous

la forme d'échanges et de discussions dans un esprit de collaboration ou de compétition scripturale suivant les moments. Il revient à l'enseignant de clarifier, selon les nécessités, les critères de référence au nom desquels lui-même ou les élèves apprécient positivement ou négativement les écrits produits, d'accompagner la production des écrits d'invention par des exercices plus ponctuels et convergents (observation, application, ré-emploi...), d'improviser ou de prévoir des liens récapitulatifs et souvent fonctionnels entre les contenus enseignés, d'anticiper, en fonction des difficultés observées des enseignements à prévoir...

Quant à l'évaluation de ces écrits, elle repose sur des principes généraux similaires à ceux que j'ai précédemment mentionnés mais possède peut-être un coefficient d'affectivité supérieur, généralement à l'avantage des élèves, compte tenu des situations d'écriture et des types d'écrits produits.

## **Développer la compétence scripturale**

Ce troisième objectif est pour une part transversal aux deux autres. En effet, dans la mesure où l'on apprend à écrire par le fait même d'écrire, l'ensemble des activités précédemment décrites ainsi que les exercices de glose ou de délibération contribuent de façon systémique au développement de la compétence scripturale.

Ce troisième objectif nécessite cependant une réflexion, des savoirs et des activités spécifiques car il importe, en particulier pour les élèves qui connaissent des difficultés en la matière, de poursuivre au niveau du lycée l'acquisition du savoir-écrire.

Certes, nous ne possédons pas de preuves irréfutables du rôle des activités et des savoirs scolaires (anciens ou plus récents) dans la maîtrise de l'écriture.

Il est vrai encore que pour une compétence aussi complexe que le savoir-écrire, il est nécessaire de compter pour une part non négligeable sur les apprentissages « incidents » que procure la fréquentation régulière d'une forme discursive, d'un genre littéraire ou de l'idiolecte scriptural d'un auteur. Cette connaissance est souvent intuitive et se traduit en lecture par la faculté d'assimiler des régularités plus ou moins perceptibles (un genre, un style, une voix...) et, en écriture, par la possibilité d'imiter productivement ces régularités, voire de les transgresser.

Il est vrai enfin, que selon que l'on adopte un point de vue anthropologique ou psychanalytique, les fonctions assignées à l'écriture sont multiples : moyen de développer sa pensée, moyen d'agir sur les autres, moyen existentiel d'être au monde...

Il n'empêche que la possibilité d'un enseignable en matière d'écriture et l'effectivité d'un apprentissage continué du savoir-écrire au niveau du lycée sont réelles, d'autant plus que l'on possède aujourd'hui des modélisations didactiques de l'écriture qui commencent à faire leurs preuves.



## **Un ensemble de représentations, d'opérations et de savoirs**

L'ensemble de ces recherches converge pour décrire la compétence scripturale comme une interaction dynamique et holistique entre des facteurs d'ordres sociologique, cognitif, affectif et langagier. Plus concrètement, écrire est une activité matérielle et symbolique qui met en œuvre un ensemble complexe de représentations, d'opérations et de savoirs liés à des usages.

### **Les représentations d'abord**

Dans un système secondaire en cours de massification, se rencontrent des élèves qui ont des expériences hétérogènes de l'écriture, selon leur milieu socio-culturel, leur sexe, leur vécu d'adolescent, leur passé scolaire... Ce qui signifie qu'ils possèdent des représentations de l'écriture comme une pratique qui leur apparaît comme accessible ou non, dotée d'une utilité (personnelle, professionnelle, sociale) ou non. Représentations qui, selon leur contenu, favorisent ou entravent un usage régulier et polyvalent de l'écrit en situation scolaire et extra-scolaire.

J'ajouterai qu'en matière d'écriture les lycéens ont un passé scolaire (ils savent faire) et pour certains un lourd passif scolaire (ils n'aiment pas faire, ne savent pas faire, pensent mal ce qu'il faut faire...). Ils sont par contre à un âge où l'on peut attendre d'eux plus de capacité réflexive et qu'ils bénéficient, en conséquence, d'explicitations de la part de l'enseignant concernant la situation et la tâche scripturale, les opérations rédactionnelles, les jugements de malformation, les normes grammaticales... Je rappellerai enfin qu'écrire est une activité difficile, coûteuse tant cognitivement qu'affectivement et risquée (image de soi que l'on joue dans un écrit défaillant). Il importe donc que l'élève soit convaincu de l'intérêt et de la valeur de cette pratique sociale pour qu'il s'investisse dans son apprentissage.

Pour cet ensemble de raisons, il m'apparaît comme nécessaire de travailler avec et contre les représentations afin de les transformer quand elles font obstacle. Cela passe par des productions régulières dans des genres d'écrits diversifiés et par des activités socio-didactiques visant à affermir la conscience scripturale des élèves à propos de l'acte même d'écrire, des attendus scolaires de l'écriture et des écrits pratiqués, de leurs propres comportements scripturaux...

Pour ce faire, en aide individualisée, on donnera la priorité non pas à des exercices de grammaire et d'orthographe que les élèves répètent sans grand profit depuis l'élémentaire mais à des activités qui les aident à adopter une posture d'écriture : mutualisation des gestes artisanaux d'entrée en écriture (énumérer, recopier, paraphraser, imiter, reformuler...) ; mutualisation des stratégies de passage à l'écriture (circonstances, situations, instruments) ; verbalisation des tactiques pour commencer, continuer ou finir un écrit ; échanges sur les difficultés scripturales ou les critères de réussite... On fait appel aux propres souvenirs des élèves, à l'utilisation de questionnaires sur les usages scolaires et non scolaires de l'écrit et, en liaison avec la perspective génétique, au témoignage d'experts (écrivains, journalistes...).

### **Les opérations ensuite**

Savoir-écrire, comme toute compétence culturelle, est une pratique qui possède à la fois de l'invariance et de la régularité (tout scripteur réalise des opérations identiques) mais aussi de la flexibilité et de la variation selon les individus, leur style cognitif, leur micro-culture, les situations...

Il faut rappeler que l'on doit aux modélisations psycho-cognitives de l'activité rédactionnelle une certaine connaissance des opérations que tout scripteur coordonne mentalement quand il écrit : contextualisation, planification, textualisation, révision. On connaît l'intérêt et les limites de ces descriptions. On les préférera néanmoins au modèle rhétorique de la production des discours toujours en vigueur, fût-ce sous sa forme dégradée, dans la mesure où elles apportent de l'intelligibilité procédurale à l'élève et de l'interprétation compréhensive à l'enseignant.

La question de la langue des élèves ou de leur langage est souvent invoquée pour expliquer les jugements disqualifiants de leurs écrits (approximations lexicales, fautes graphiques, incorrections morpho syntaxiques, erreurs syntaxiques...). Or il n'est pas rare que ces manifestations les plus visibles des opérations de scription et de textualisation dissimulent, en fait, des problèmes de rang intermédiaire, à la frontière, la limite entre planification et textualisation (schématisation des objets du discours, plan d'organisation textuelle, polyphonie énonciative, dynamique informationnelle, continuité référentielle, gestion des implicites...) et que l'on sanctionne par un sentiment d'obscurité, de désordre ou de redondance. À quoi il faut ajouter que ces défaillances ou ces malformations sont possiblement provoquées par un mauvais ajustement, au niveau supérieur, des opérations de contextualisation : choix du point de vue discursif et des modulations énonciatives en fonction d'une représentation de la situation, du destinataire, de l'intention communicationnelle...

Étant donné l'intrication des phénomènes, inhérente à la production d'un texte, il importe – et c'est un des mérites des activités liées à l'écriture d'invention – que par le biais de la résolution de problèmes scripturaux, sous la forme d'exercices ou par la révision et la réécriture de leurs propres écrits, les élèves éprouvent concrètement l'existence des opérations de haut niveau (ex. : réécrire un texte en changeant l'intention discursive et le registre ; ex. : replanifier un texte en changeant son statut générique ; ex. : retextualiser un texte en changeant de destinataire...).

Il importe aussi de prévoir de l'enseignant grammatical ainsi que des exercices exigeants et structurants portant sur les phénomènes de bas niveau ou de niveau intermédiaire (orthographe, lexicale, complexité syntaxique, marqueurs de structuration...).

### **Les savoirs enfin**

Il y a souvent, à l'origine des problèmes rédactionnels des élèves, une insuffisante appropriation des connaissances liées aux contenus encyclopédiques des écrits qu'ils produisent selon les disciplines, elle-même dépendante du degré d'investissement dans le travail scolaire.

Il y a aussi pour certains élèves des difficultés cognitives à adopter le point de vue schématisant caractéristique du travail intellectuel propre aux différentes disciplines et à leurs exercices emblématiques et du même coup une incompréhension des raisons des sanctions et des résistances face aux injonctions d'amélioration de leurs écrits.

Il y a enfin, possiblement, une insuffisante clarté cognitive concernant la mise en œuvre des opérations scripturales telles qu'elles se réalisent sous la gouvernance d'un genre de discours donné.

En ce sens, il reste nécessaire au niveau du lycée, et en veillant aux modalités de leur transposition<sup>2</sup>, de transmettre des savoirs de différents types :

- Des savoirs méta cognitifs concernant les fonctions de l'écriture et les habitus scripturaux ou le contrôle par les scripteurs de leurs productions. Ils relèvent plus du savoir-faire (opérations, tactiques, stratégies...) et s'acquièrent essentiellement par l'exercice même de l'écriture, par l'imprégnation imitative et par la verbalisation intellectuelle. Ils sont automatisés et n'accèdent à la conscience du scripteur qu'au moment où il opère des révisions ou en situation d'évaluation.
- Des savoirs linguistiques et textuels, liés aux encodages de bas niveau (graphie, lexicale, syntaxe...) et de niveau intermédiaire (cohérence isotopique, cohésion transphrastique...) ou aux traitements pragmatiques de haut niveau. Ils réfèrent aux théorisations disponibles de l'énonciation et de la structuration des textes, des configurations et des relations textuelles, de la poétique des genres... Dans tous les cas, il s'agit moins d'effectuer des relevés formels, sur le mode des figures de style, que d'aider les élèves à penser le langage et ses usages.

## **Conclusion**

À l'heure où la maîtrise du français s'énonce comme un objectif prioritaire, du primaire à l'université, il était nécessaire, comme le proposent les nouveaux programmes des lycées, de rééquilibrer dans l'économie interne de la discipline la part allouée à l'expression écrite et au travail sur la langue par rapport à la lecture des textes littéraires.

Cette réorientation était impérative compte tenu du public désormais scolarisé au niveau du lycée et rendue possible grâce à des savoirs aujourd'hui disponibles en matière d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Il est à craindre cependant que l'ampleur de ces nouveaux programmes ainsi que le privilège qui demeure accordé à l'enseignement de la littérature et à ses exercices canoniques que sont la dissertation et le commentaire ne permettent pas à ces changements d'être véritablement opérants. N'aurait-il pas mieux valu, par exemple, proposer un sujet d'examen unique dans lequel on aurait demandé aux élèves, successivement, de commenter un passage d'un des textes du corpus puis

de produire une justification délibérative en réponse à une question et de terminer par un travail d'écriture. On prend le risque, en conservant trois sujets distincts, outre de formaliser inutilement le sujet d'invention, de poursuivre cette pratique détestable qui consiste à transformer un moyen d'évaluation (l'épreuve écrite) en unique but des apprentissages et cela au détriment des enjeux culturels et cognitifs de la discipline.

#### NOTES

1. Ces interrogations ont été analysées par ailleurs par l'auteur dans "Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée", *Enjeux*, n<sup>os</sup> 51-52, juin-décembre 2001.

2. Le numéro 26 du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN), daté du 28 juin 2001, donne une idée des écrits attendus : « – article (éditorial, article polémique, article critique – éloge ou blâme –, droit de réponse...) ; – lettre (correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, lettre destinée au courrier des lecteurs, lettre ouverte, lettre fictive d'un des personnages présents dans un des textes du corpus...) ; – monologue délibératif, dialogue (y compris le dialogue théâtral) ; – discours devant une assemblée ; – essai ; – récit à visée argumentaire sous la forme de fable, d'apologue... Pour la série littéraire, on ajoutera : – amplification (écrite dans les marges ou les ellipses du texte), parodie et pastiche ? ».

3. Transposer c'est, de la part du professeur, opérer des opérations et prendre des décisions d'ordre différent : sélection des savoirs enseignés selon qu'ils portent sur l'objet textuel ou sur les processus scripturaux ; décision sur le contenu de leur formulation et leur degré d'explication, de la simple observation à l'approfondissement conceptuel ; choix sur le moment de leur transmission (en cours d'écriture, de manière anticipatrice ou rétroactive) et sur les modalités (exposition magistrale, découverte tâtonnante, interactions entre les élèves ; choix sur les types d'activités (exercices de ré-emploi, de structuration, de transfert...).

Blanche