

## L'ÉCRITURE D'INVENTION : UNE HISTOIRE DE CONNIVENCE

Catherine Mercier  
Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry

Comment préparer les élèves à l'écriture d'invention de l'épreuve anticipée de français ? Et quels apprentissages y évalue-t-on réellement ? Depuis l'introduction de ce nouveau sujet en 2001<sup>1</sup> et son extension en 2008<sup>2</sup>, ces deux questions reviennent en leitmotiv chez les enseignants de lycée. Pour mesurer l'ampleur de la tâche, il suffit d'observer les sujets de juin 2014 qui offrent un panel exemplaire des types de sujets possibles.

En séries S et ES, le sujet était un sujet « à l'ancienne », comme on le concevait à ses débuts dans sa mise en œuvre : une production argumentative, proche du sujet de dissertation, dans un cadre énonciatif improbable (donc scolaire, il n'y a pas à s'y tromper, ce qui est plutôt une bonne chose<sup>3</sup>) :

- 
1. *BO* n° 26 du 28 juin 2001 concernant les épreuves écrites du baccalauréat dans le prolongement de l'introduction de l'écriture d'invention dans le programme de seconde (HS n° 6 du 12 août 1999) et dans celui de première (*BO* HS n° 6 du 31 août 2000). B. Daunay propose une analyse instructive de ces textes officiels dans *Pratiques* n° 127/128, décembre 2005, « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention ».
  2. *BO* n° 46 du 04/12/2006, applicable à la rentrée 2007 pour la session de juin 2008.
  3. Ce point de vue, certes discutable, part du principe qu'un cadre énonciatif éloigné de pratiques plus ordinaires oblige l'élève à jouer un rôle, à se mettre dans la peau d'un locuteur fictif. Nous y reviendrons au cours de l'article.

**Objet d'étude : Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours**

*Corpus :*

Texte A : Victor Hugo (1802-1885), « Crépuscule », *Les Contemplations*, II, XXVI (1856).

Texte B : Louis Aragon (1897-1982), « Vers à danser », *Le Fou d'Elsa* (1963).

Texte C : Claude Roy (1915-1997), « L'inconnue », *À la lisière du temps* (1986).

Un article paru dans une revue littéraire reproche aux poètes de privilégier des thèmes sérieux et graves. Vous répondez à cet article par une lettre destinée au courrier des lecteurs de cette revue. Votre réponse comportera des arguments qui s'appuieront sur les textes du corpus, sur ceux que vous avez étudiés en classe et sur vos lectures personnelles.

En série L, il s'agissait d'écrire une description, dont on peut supposer qu'elle s'inscrit dans le cadre d'un roman, étant donné l'objet d'étude et la référence directe aux textes du corpus, mais qui s'apparente par l'énonciation à un écrit autobiographique :

**Objet d'étude : Le personnage de roman, du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours**

*Corpus :*

Texte A : Stendhal (1783-1842), *La Chartreuse de Parme*, partie II, chapitre 18, extrait (1839).

Texte B : Gustave Flaubert (1821-1880), *Madame Bovary*, partie II, chapitre 6, extrait (1857).

Texte C : Émile Zola (1840-1902), *L'Assommoir*, chapitre 1, extrait (1876).

Texte D : Marcel Proust (1871-1922), *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, « Noms de pays : le pays », extrait (1919).

Posté<sup>4</sup> à une fenêtre, vous observez un lieu de votre choix. En vous inspirant, par exemple, des procédés employés dans les textes du corpus, rédigez la description détaillée de ce paysage, de façon à ce qu'elle reflète vos états d'âme.

En série technologique, c'est une page de roman qui est attendue. Le sujet s'appuie explicitement sur l'un des textes du corpus. Le nombre de lignes est précisé. La consigne impose des contraintes fortes sur le plan discursif. Le personnage découvre sa « gueule cassée » par un biais qui est donné mais il faut imaginer la scène avant de se livrer à un terrible autoportrait tout en faisant apparaître les émotions...

**Objet d'étude : Le personnage de roman, du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours**

*Corpus :*

Texte A : Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, 1834.

Texte B : Victor Hugo, *L'Homme qui rit*, Deuxième Partie, Livre deuxième, chapitre I, 1869.

---

4. On remarquera au passage l'étrange absence d'un « -e » qui tiendrait compte de la possibilité que le candidat soit une candidate, ce qui est hautement probable en série littéraire puisque les filles y sont majoritaires.

Texte C : Albert Cohen, *Mangeclous*, chapitre 1, 1938.

Texte D : Marc Dugain, *La Chambre des officiers*, 1998.

Dans le texte de Marc Dugain (texte D), le héros ne s'est pas encore vu car les miroirs ont été retirés de la salle où il est soigné. Un matin, il se voit dans le reflet d'une fenêtre.

Imaginez la scène, ce qu'il découvre, les émotions qu'il ressent et les pensées qui l'assaillent au fur et à mesure d'une telle révélation. Votre texte, rédigé à la première personne, comportera au moins une quarantaine de lignes.

Ces sujets, somme toute classiques, ne sont pas sans poser question lors de houleuses réunions d'harmonisation d'où l'on ressort souvent plus atterrés qu'en « harmonie » face à l'échelle des notes d'une même copie test<sup>5</sup>, particulièrement, pour l'écriture d'invention et face aux interventions virulentes et polémiques qu'elle peut déclencher. Mon propos n'est pas d'entrer dans cette polémique<sup>6</sup> mais de relater ici deux explorations pédagogiques en matière d'apprentissage de l'exercice. Elles partent du principe que préparer les élèves à l'écriture d'invention du bac, c'est d'abord les faire écrire<sup>7</sup>. C'est aussi, dans la visée de l'examen, leur faire prendre conscience des enjeux de l'évaluation pour toute écriture scolaire, qu'elle soit dissertative, de commentaire ou d'invention. Les élèves ne seront pas prêts pour autant à rédiger un portrait de gueule cassée ou un « paysage – état d'âme ». Cela ne résoudra pas les problèmes d'expression ou d'imagination mais ils auront peut-être acquis quelques clefs importantes. L'apprentissage s'inscrit donc dans la durée, en prolongement de ce qui a été fait au collège – dès la seconde. Je présenterai d'abord un tri de sujets<sup>8</sup> mené en classe de 1<sup>re</sup> puis un exercice d'écriture autour du discours indirect libre expérimenté en seconde.

## TRI DE SUJETS

Le travail a été mené en classe de première avant le premier bac blanc (vers le mois de novembre). Mon objectif est de faire réfléchir les élèves aux attentes du correcteur. C'est aussi l'occasion de leur montrer la grande variété des sujets afin qu'ils ne misent pas uniquement sur celui-ci. Le jour de l'écrit, le sujet peut leur paraître déconcertant et ils doivent se réserver la possibilité de choisir le commentaire ou la dissertation. Les élèves qui choisissent l'invention le font souvent

---

5. Ce qui n'est d'ailleurs pas l'apanage des copies de français.

6. B. Daunay et C. Coget proposent des analyses magistralement menées de ces discours sur l'écriture d'invention : « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », « La réaction fait sa révolution », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, 2003. L'analyse, par J.-A. Huynh, d'une enquête menée en 2001-2002 sur les représentations des enseignants au lycée, apporte également un éclairage intéressant sur cette question et reste encore aujourd'hui d'actualité : « Écriture d'invention, représentations et effets didactiques », *Pratiques* n° 127/128, *L'écriture d'invention*, décembre 2005.

7. Pour un étayage théorique de ces principes, on pourra se rapporter au numéro 23 de la revue, *Écrire d'abord*, *Recherches*, 1995 ou encore à l'expérimentation proposée par M.-M. Cauterman, C. Coget, B. Daunay, N. Denizot, B. Vanderkelen, « L'écriture d'invention au collège et au lycée : quatre articles pour rendre compte d'une recherche en cours », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, 2003.

8. Ma réflexion pour cette approche doit beaucoup à M.-M. Cauterman et notamment à son article « Oui mais le brevet ? », *Recherches* n° 38, *Évaluations et examens*, 2003.

parce qu'elle leur paraît plus abordable. L'expérience montre qu'ils se leurrent souvent, l'exercice étant particulièrement exigeant en matière d'expression, de style, d'imagination<sup>9</sup>.

En début de séance<sup>10</sup>, je distribue les sujets des quatre dernières années (reproduits en annexe 1) et demande aux élèves en binôme de proposer un classement en deux catégories en surlignant sur le document ce qui le justifie.

Après ce temps de travail, nous mettons en commun. Je me charge de noter les remarques au tableau. En général, c'est la distinction « écrits argumentatifs » / « autres écrits » qui est perçue mais parfois aussi certains binômes proposent un classement « sujets qui partent d'un des textes » / « autres écrits ». Un échange permet alors de réfléchir à ce que cela change (le travail préalable sur le texte pour en tenir compte tant sur le fond que sur la forme) ; sinon le cas de figure est évoqué au cours du classement.

## L'écriture argumentative

Nous répertorions ensemble les productions argumentatives. Certains sujets résistent (d'autant plus que j'interroge les évidences : « Ah bon ? Vous êtes sûr qu'on le classe là ? » ; « Ces deux sujets, tout le monde trouve vraiment qu'ils se ressemblent ? ») et c'est tant mieux car l'exercice a surtout pour ambition de « décrypter » les sujets. Les « inclassables » sont l'occasion d'insister sur ce point. Ainsi « une scène théâtrale parodique » (sujet 2) n'est pas a priori argumentative mais si Eurydice déclare « préférer l'enfer à la vie avec Orphée », il va bien lui falloir argumenter. Si « vous<sup>11</sup> » doit « débattre avec un ami de la nécessité d'être sincère avec autrui » (sujet 5), cette « conversation » doit quand même prendre une forme écrite. Il va falloir faire un choix et éventuellement l'explicitier par un paratexte : la forme théâtrale dans laquelle s'inscrit le corpus ? Un dialogue argumentatif à la manière de Diderot ? Convoquer ici des modèles textuels est indispensable sous peine de produire un OVNI littéraire, ce qui est peu recommandé. C'est un des intérêts de l'exercice de tri que de pointer ainsi quelques-uns des jalons de l'apprentissage : la lecture comme le travail sur les textes sont à considérer comme une préparation à l'exercice d'invention. Il s'agit de se constituer une banque de modèles textuels et surtout de parvenir à la mobiliser le temps venu.

---

9. Cependant aucun chiffre ne vient corroborer cette affirmation empirique. Il serait intéressant de connaître la proportion de bacheliers choisissant ce sujet ainsi que les moyennes de l'épreuve en fonction du sujet choisi. Or si certaines académies comme celle d'Aix-Marseille donnent une estimation chiffrée du pourcentage de candidats choisissant tel ou tel sujet, rien n'est diffusé concernant les moyennes.

[http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-09/bilan\\_eaf\\_session\\_2014.pdf](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-09/bilan_eaf_session_2014.pdf)

10. Je présente la séance telle que je l'ai menée cette année en 1<sup>re</sup> L, une classe de 17 élèves, dont une bonne moitié n'est pas très à l'aise avec l'écrit. J'ai privilégié un dispositif très frontal en demi-classe pour animer les échanges mais dans une classe plus nombreuse, je propose l'exercice en groupes avec des consignes plus précises.

11. C'est bien connu, « vous » est un autre... C'est un aspect sur lequel je ne m'attarde pas lors de cette séance car nous avons déjà travaillé sur l'énonciation propre à ce type d'écrit scolaire : l'élève n'est jamais obligé de répondre à cette injonction de dévoilement, il est préférable d'opter pour un « je » fictif.

Une fois ce premier classement terminé, nous faisons le point sur les critères d'évaluation pour arriver à l'idée que les sujets ainsi réunis s'apparentent à la dissertation mais sous une forme différente qui n'en est pas moins exigeante (méfiance donc ! Tel est en substance le message qui se dégage de toute cette séance). Je reproduis ici la première colonne du tableau telle qu'elle s'est remplie au fil des remarques cette année :

Écrits argumentatifs :

- lettre (dont lettre ouverte = qui peut être lue par tout le monde et publiée) ;
- article (dont polémique = virulent, qui entraîne des débats) ;
- discours ;
- débat argumenté :
  - > oral : dialogue, conversation (mais style écrit quand même) ;
  - > écrit : blog, théâtre ;
- préface<sup>12</sup> ;
- ...

Les attentes du correcteur :

- argumentation efficace et bien menée (essayer de tenir compte de la thèse adverse) ;
- éventuel texte support pris en compte ;
- citations, références aux textes étudiés pendant l'année ;
- vocabulaire, niveau de langue, respect des codes propres à l'écrit imposé ;
- connaissances littéraires (courants, auteurs, genres) voire artistiques en lien avec l'objet d'étude ;
- langue : expression claire, correcte, orthographe, style (aisance d'expression) ;
- ➔ ressemblance avec la dissertation

## La tentation du littéraire<sup>13</sup>

La catégorie « autres écrits » amène à réfléchir collectivement à ce qui rassemble théâtre, récit, poème, parodie, description... Un intitulé commun ne va pas de soi pour ce joyeux mélange de genres, registres, formes de discours. Le terme « fictionnel » aurait pu convenir, mais que faire alors de la poésie ? Depuis quelques années, j'amène les élèves vers la conclusion que ce type de consigne les place en position d'auteurs de littérature. Or l'écrivain n'est pas un être inspiré qui jette sur le papier une bonne fois pour toute ce qui lui passe par la tête. Ce type d'écriture d'invention demande donc de travailler particulièrement la production le jour de l'épreuve, d'avoir une expression suffisamment aisée et de mobiliser ses connaissances et savoir-faire en matière d'écriture. Dit ainsi, on pourrait penser qu'à l'inverse de ce que propose M.-C. Penloup, je mythifie l'écriture littéraire mais en réalité mes élèves sont peu soucieux de littérarité. Cette année, l'élève la plus

---

12. Cet écrit ne figure pas dans le corpus mais les élèves avaient dû écrire une préface quelque temps plus tôt.

13. J'emprunte le titre à l'ouvrage de Marie-Claude Penloup, *La tentation du littéraire, Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Didier, 2000. Elle y interroge la dichotomie traditionnelle opérée entre experts et non experts et invite à repenser, dans cette perspective, les objectifs et les méthodes d'une didactique de l'écriture dans l'enseignement secondaire.

pudique en matière d'écriture et qu'il a fallu patiemment amener à accepter d'écrire en classe, est une des seules à écrire à l'extérieur de l'école. C'est aussi celle qui a les meilleures prédispositions pour réussir l'écriture d'invention au bac : elle a une conscience déjà aigüe du regard et du jugement du lecteur. Dans cette classe, les autres élèves écrivent avec un certain plaisir et sont généralement satisfaits de leurs productions ; en réalité, elles sont souvent éloignées de ce que les correcteurs semblent attendre au baccalauréat, en 1<sup>re</sup> L comme ailleurs. Il me paraît donc important de mettre en garde<sup>14</sup> les élèves sans pour autant renoncer à la pratique de l'écriture en cours ni faire naître un sentiment d'insécurité face à celle-ci. C'est une des difficultés de l'enseignement que pointait Nathalie Denizot<sup>15</sup>, lors de la mise en place de cette épreuve :

[...] l'introduction de l'écriture d'invention à l'ÉAF a figé l'exercice, en restreignant ses possibilités. On aurait donc tout à gagner à redéfinir plus clairement le sujet d'invention au baccalauréat, et à le définir en tant que genre scolaire *autonome*, quitte à le renommer, pour le distinguer des autres pratiques d'invention possibles dans les classes. Il apparaîtrait alors qu'en tant que genre scolaire, l'écriture d'invention de l'ÉAF s'inscrit dans une catégorie plus vaste d'exercices et de pratiques, dont la caractéristique commune est essentiellement de ne pas ressembler aux genres d'écriture scolaire déjà existants.

Cette distinction entre genre scolaire et catégorie d'exercices permettrait de lever les ambiguïtés : une des difficultés actuelles de l'écriture d'invention, pour les enseignants comme pour les élèves, vient justement de ce que les attentes scolaires ne sont pas suffisamment explicites. Refonder l'écriture d'invention en *genre scolaire* permettrait de la constituer réellement en tant qu'objet scolaire, et donc en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage.

Dix ans plus tard, si dans les pratiques ce nouveau « genre scolaire » semble s'installer, il pose toujours problème – me semble-t-il – pour la conception des sujets et l'évaluation.

Lors de la reprise de cette catégorie de sujets, j'insiste donc particulièrement sur le fait que l'écrivain écrit pour des lecteurs alors qu'en situation d'examen, il faut tenir compte du véritable destinataire : le correcteur. Je leur propose de réfléchir à la manière de mettre en valeur ce qu'ils ont appris, ce que nous appelons la connivence culturelle. Elle passe par les modèles textuels déjà évoqués mais pas seulement.

Voici à quoi ressemble la deuxième partie du tableau :

<p>Écrits littéraires          – récit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; pour prolonger un récit ;</li> <li>&gt; pour combler une ellipse narrative ;</li> </ul>
--

14. Une mise en garde à l'impact très relatif si j'en juge par les sourires béats de mes élèves à la sortie de l'épreuve cette année : « Trop facile, Madame, l'écriture d'invention ! »... et une mise en garde à double tranchant pour les élèves qui ont de vraies qualités littéraires et risquent de s'autocensurer ce jour-là.

15. « L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? », *Pratiques* n° 127/128, 2005.

- > pour réécrire, transposer un texte (changer le point de vue, le genre...);
- > pour décrire un lieu, un personnage ;
- > ...
- théâtre ;
- poème ;
- ...

Les attentes du correcteur :

- maîtrise de l'écrit imposé (codes du portrait par exemple) et de ses fonctions ;
- originalité, créativité ;
- maîtrise du style ;
- maîtrise de l'expression ;
- éventuel texte support pris en compte ;

Le petit « plus », la connivence culturelle (clin d'œil au correcteur pour montrer qu'on sait des choses) :

- lien avec la culture (par exemple, allusion à un texte qu'on a étudié, comme le personnage d'Aurélien qui se souvient d'un vers de Racine) ;
- lien avec l'écriture (un texte ou une tournure de phrase qu'on imite par exemple « Ce fut comme une apparition », l'utilisation du discours indirect libre...);

Rq : réfléchir aux textes qu'on a lus ou étudiés et qui ressemblent à l'écrit imposé et penser à faire un paratexte.

## Bilan

La séance a pour seul mérite de faire un petit tour d'horizon des différents sujets possibles et d'amener les élèves à prendre en compte la situation d'énonciation réelle et donc les attentes du correcteur. Mais cela reste de l'ordre du déclaratif dont la portée est limitée. C'est au long cours, par les écrits répétés et leur reprise que peut s'inscrire un apprentissage plus efficace. Tel est l'objectif du dispositif qui suit.

## DISCOURS INDIRECT LIBRE – TERMES À LA MODE ET CONNIVENCE

Depuis quelques années, je travaille beaucoup sur la « connivence<sup>16</sup> », concept pratique pour gérer la vie de classe et... l'écriture d'invention. C'est par ce biais que j'aborde aussi les enjeux liés à la double énonciation propre à l'écriture d'invention à l'examen.

Le dispositif présenté s'inscrit, en début d'année, dans une séquence sur le réalisme en classe de seconde générale<sup>17</sup>. Les séances précédentes ont été consacrées au discours indirect libre, reprenant une démarche élaborée par un collectif, dans le cadre d'une recherche sur l'écriture d'invention, démarche présentée par *Recherches*

16. C'est généralement un des premiers mots de la fiche de vocabulaire dont il est question dans un de mes précédents articles : « Pêlemêle lexical », *Recherches* 53, *Lexique, vocabulaire*, 2010.

17. 33 élèves au niveau hétérogène.

en 2003<sup>18</sup>. La dernière activité proposée est une écriture d'invention, dont l'objectif est d'aider l'élève à consolider ses savoirs sur le discours indirect libre. Je reprends celle-ci que je corse d'un document supplémentaire à utiliser. Il s'agit d'un article<sup>19</sup> qui fait l'inventaire des derniers mots à la mode dont il donne une définition avec une distance amusée voire agacée. Un de ces articles que l'on stocke avec la ferme intention de s'en servir en cours parce que l'on a l'intuition qu'il favorisera des apprentissages. Ce qui suit est donc à lire comme l'analyse d'une expérimentation pédagogique et non comme une séquence reproductible en l'état. L'idée de départ est de placer les élèves dans une situation complexe d'écriture : à la manière d'un écrivain qui veut utiliser des termes argotiques, ils devront utiliser six mots de l'article. À l'objectif de manier le discours indirect libre, s'ajoute celui de prendre en compte la situation réelle d'énonciation, les correcteurs ayant finalement les mêmes attentes que les contemporains d'un Eugène Sue ou d'un Zola. Pour réussir l'exercice, ils devront forcément employer les termes imposés avec distance (par le biais du discours indirect libre), faute de quoi ils seront suspectés de ne pas maîtriser l'écriture.

Les élèves découvrent le document avant de savoir qu'ils devront s'en servir pour un travail d'écriture.

### « Faut-il avoir le dernier mot ? »

Je distribue le document lors d'une séance de cours dédoublé<sup>20</sup> afin de laisser la place aux réactions et aux échanges que ne manque pas de susciter l'article. À la première question : sur quoi allons-nous travailler ? La réponse est d'abord unanime : « On va faire du vocabulaire ! » (Je ne « fais » jamais de vocabulaire stricto sensu mais l'expression est chère à certains élèves). Les termes définis sont bien mis en valeur par les choix typographiques et je demande à chacun d'entourer ceux qu'il connaît. Premiers froncements de sourcils... Si le premier mot de la liste (bangorrhée) ressemble bien à un mot savant tel qu'on pourrait en apprendre à l'école, les suivants font écho à des termes entendus en d'autres lieux et dans des contextes plus familiers... « binge watching », « bitcher », « déter », « selfie », « twerk »... Le doute s'installe et amène certains à lire un peu plus de ce document pourtant dense. Les hypothèses fusent : des mots nouveaux, des mots employés par les jeunes, des mots qui n'existent pas dans le dictionnaire. Pour les vérifier, je lis le sous-titre :

Une sélection de vingt termes et expressions qui, hélas, font déjà florès. À défaut de faire sens.

---

18. « L'écriture d'invention au collège et au lycée : quatre articles pour rendre compte d'une recherche en cours », M.-M. Cauterman, C. Coget, B. Daunay, N. Denizot, B. Vanderkelen, *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, 2003.

19. « Faut-il avoir le dernier mot ? », A.-C. Genthialon et C. Mallaval, *Libération* du 20 septembre 2013. En raison du cout prohibitif demandé pour la reproduction de cet article, je n'en reproduirai ici que des citations mais on peut aisément trouver l'article en ligne sur le site du journal.

20. Les dédoublements ont depuis été supprimés dans mon établissement, rendant ce type de dispositif plus difficile à mener avec un effectif de 35 élèves : la pédagogie se heurte trop souvent aux problèmes de moyens.



Je demande aux élèves de le reformuler. L'expression « faire florès » pose problème. Un petit détour étymologique et le contexte permettent d'en saisir le sens.

La position critique des journalistes est également perçue et nous la vérifions dans le texte introductif truffé également d'expressions à la mode. En voici le début :

Au jour d'aujourd'hui, on a envie de vous dire (notez, on dit ça, on dit rien) qu'il y a du nouveau dans les it-mots. Les quoi ? Tous ces substantifs qui buzzent chez les ados, les bobos, dans les bureaux ou à l'apéro. Et, comme toujours, en cette rentrée, il y a des victimes : de belles expressions qui se sont évaporées dans les chaleurs de l'été.

Adieu « Non mais allô quoi » qui n'aura duré qu'un printemps ; au trou les « hipsters », jeunes barbus addicts à la coolitude, la culture indé et l'iPad. Fini de « zlataner » ; les BG (les beaux gosses) ont remballé leur « swag » autrement dit leur staaïile ; et le Yolo (« You only live once »), le carpe diem des minots, prend l'eau. [...]

C'est une écriture assez hermétique pour les élèves, je prends donc en charge la lecture. Au fil de celle-ci, les élèves sont chargés de surligner les termes utilisés avec distance par les auteurs. Certaines expressions leur sautent aux yeux (« Fini de "zlataner" : les BG (les beaux gosses) ont remballé leur "swag" autrement dit leur staaïile » remporte un vif succès), d'autres nettement moins (« Au jour d'aujourd'hui on a envie de vous dire » nécessite une explication). C'est l'occasion de renouer avec la fameuse notion de connivence : le lecteur comprend les clins d'œil ou... passe à côté. Mais grosso modo, l'écriture ironique et distanciée est perçue et ils parviennent à repérer quelques procédés (les guillemets, les traductions, les questions rhétoriques). Je choisis de ne pas lire avec eux le corps de l'article composé des définitions, cela serait trop fastidieux mais je les avertis que l'écriture de celles-ci obéit aux mêmes principes de connivence. Ils devront s'en servir pour la suite du travail.

La suite du travail justement, quelle est-elle ? Quel lien peut-on faire avec les séances précédentes sur les auteurs réalistes et leur souci de vraisemblance, d'authenticité ? Je demande un temps de réflexion en binôme à l'aide du classeur et une réponse écrite. Moment difficile de fin de séance pour les esprits échauffés par tous ces mots politiquement incorrects (« Vous les utilisez pas, vous, hein, Madame ? », « Moi, j'en connais pas la moitié. Ils les ont inventés, j'suis sûr ! », « Bitcher : c'est chaud, quand même ! », etc). Pourtant Zola n'est pas loin dans le classeur : une séance a été consacrée à ses méthodes d'investigation en particulier son travail sur l'argot. Et puis il y a aussi ces séances toutes fraîches sur le discours indirect libre et ses objectifs (par exemple, faire parler le peuple sans être soupçonné de mal écrire, chez Zola encore !)... Alors, en passant, je pointe du doigt certaines choses dans les classeurs, avec un air entendu mais très vite (avant que ça sonne, ne jamais oublier cet impératif !) je prends en charge la reprise de cet aspect. À leur tour, ils vont devoir écrire en employant ce vocabulaire tout en suggérant qu'il n'est pas le leur...

## Écrire d'abord

La séance suivante est consacrée à l'écriture. La consigne est distribuée aux élèves :

Un adulte assiste au procès d'un-e adolescent-e accusé-e de vol, et dont la manière de parler le surprend. Après le procès, il écrit à un ami. Dans cette lettre, il relate un moment du procès en rapportant au discours indirect libre les paroles de l'accusé-e.

Vous écrirez cette lettre. Vous utiliserez au moins six mots de l'article de *Libération*. Les passages en discours indirect libre doivent permettre au lecteur de percevoir ce qu'éprouve l'auteur de la lettre vis-à-vis de l'adolescent-e : sympathie, pitié, mépris, amusement, etc.

Il s'agit de la consigne proposée dans le dispositif précédemment évoqué mais l'ajout des termes à la mode renforce l'obligation de mettre le discours de l'adolescent à distance, donc d'utiliser du discours indirect libre ou, au moins, du discours direct<sup>21</sup>. Ici le locuteur fictif est un adulte, ce qui ne brouille pas la situation d'énonciation. Si l'élève a bien perçu la situation fictive, il est assez logiquement dans le respect de la situation réelle d'évaluation puisque le langage employé est celui d'un adulte et non d'un adolescent. Il faut néanmoins rapporter les paroles de l'accusé-e, ce qui représente un problème d'écriture intéressant. Bref, un travail aux enjeux nombreux qui s'est avéré encore plus riche que prévu.

Après explicitation de la consigne, chacun se met donc à l'ouvrage avec un certain entrain. Non pas, comme on pourrait le croire, à l'idée de jouer avec les mots interdits mais plutôt parce qu'il faut « inventer une histoire ». Quel vol a pu commettre l'adolescent-e ? Dans quelles circonstances ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Autant de questions auxquelles il paraît essentiel aux élèves de répondre avant de se lancer dans l'écriture. Je calme un peu les ardeurs de ce côté-là, aide ceux qui n'ont pas d'idées à trouver un cadre simple, recadre Charlotte<sup>22</sup> qui se lance dans un dialogue entre le juge et l'accusée, Corinne dont le locuteur est le juge en personne, Julien qui en profite pour diaboliser un de ses camarades de classe et le faire savoir.

Au milieu de la séance, je fais poser les crayons pour un retour à la consigne. Chacun a-t-il pris en compte la situation imposée ? Utilisé du discours indirect libre ? Exprimé les sentiments du locuteur ? Ces trois points sont inscrits au tableau et l'élève ne peut continuer à écrire (certains n'ont pas commencé) qu'après s'être posé les trois questions. Cela peut se faire avec l'aide du voisin, la lecture extérieure apportant parfois un éclairage différent (à condition toutefois que le voisin en question ne s'arrête pas aux fautes d'orthographe).

---

21. L'une de mes collègues, Sophie Gintzburger (que je remercie de m'avoir accompagnée dans ce bricolage didactique) a proposé à ses élèves une consigne différente avec des effets similaires : « À la manière de Huysmans ou Zola, vous allez écrire un texte qui montre aux lecteurs contemporains ou futurs la langue parlée par les jeunes gens du XXI<sup>e</sup> siècle. Vous vous aiderez des mots expliqués dans l'article de *Libération*, ainsi que de ceux que vous connaissez (vous rédigerez des notes explicatives pour ces derniers).

Vous utiliserez le discours indirect libre (narrateur extérieur et point de vue interne).

Votre texte commencera de la façon suivante : « À cause du déménagement de ses parents, X se retrouvait dans ce nouveau lycée. Elle ne connaissait encore personne et se retrouva seule à la récréation. Ça commençait bien, tiens ! Elle s'assit sur un banc pour observer ses nouveaux camarades, écouter leurs discussions et se faire un premier avis sur eux. »

22. Les prénoms ont été modifiés.

À la fin de la séance, les écrits sont à terminer à la maison et à me rendre obligatoirement quelques jours plus tard pour que je puisse donner des consignes de réécriture pour la séance d'accompagnement personnalisée<sup>23</sup> à venir.

## Corriger

Les écrits font l'objet d'une première « correction » et font surgir des problèmes intéressants auxquels je n'avais pas forcément songé a priori. Les travaux ne sont pas notés mais considérés comme un chantier d'écriture en cours. Je dialogue avec l'élève au fil du texte par un double système de couleurs et de numérotation : une couleur et des lettres sont réservées au discours rapporté ; une autre et des chiffres sont consacrés à l'expression, à la cohérence de l'écrit, au respect de la consigne... Les remarques associées à ces chiffres ou lettres figurent non pas en marge mais sous le texte<sup>24</sup> (un exemple est reproduit en annexe 2). Quant à l'orthographe, elle n'est pas soulignée mais chaque bâton dans la marge suggère une erreur dans la ligne.

C'est un tâche lourde que cette première correction mais elle oblige à sérier les difficultés rencontrées donc à adopter un regard plus distancié sur les productions. La consigne est difficile et il y a beaucoup de procédures cognitives à gérer. L'objectif est de montrer aux élèves que l'écriture est affaire d'apprentissage et qu'il faut avoir en tête la double situation d'énonciation propre à tout écrit scolaire.

Voici un petit tour d'horizon des problèmes les plus répandus, liés à la contrainte des mots (je laisse de côté ici ceux liés à l'apprentissage du discours indirect libre).

## La vraisemblance

Le système judiciaire est peu connu de mes élèves. Je comptais sur les représentations construites par le biais de la télévision en général (informations, séries policières) mais je ne m'attendais pas à de telles distorsions : l'accusé danse, se déplace pour expliquer des choses à l'oreille du juge, le traite de tous les noms et les sanctions sont aussi révélatrices de cette méconnaissance. Bien sûr ce n'est pas l'enjeu essentiel de ce travail d'écriture mais le respect du contexte et de la vraisemblance participe de la réussite de l'exercice. La consigne induit d'ailleurs des invraisemblances : il n'est pas facile d'intégrer pareil vocabulaire dans une salle de tribunal. Ainsi Martin, comme beaucoup d'autres, semble ne pas avoir bien conscience de la solennité des lieux et la manière dont l'accusée s'adresse à la juge (ou la juge à l'accusée mais il s'agit plutôt ici d'une maladresse de formulation) est peu vraisemblable.

---

23. Dans les faits, il s'agit d'une heure dédoublée en quinzaine. Sur les principes initiaux des dispositifs de la réforme 2010, on pourra lire les descriptifs et commentaires de la Rédaction (« La jungle en fiches ») mais aussi l'analyse très éclairante de cette « Jungle des dispositifs » dans l'Éducation Nationale proposée par M.-M. Cauterman et B. Daunay, dans le numéro 52 de *Recherches, Programmes, programmations*, 2010.

24. Sur ce système d'annotation de la copie respectueuse du texte de l'élève, on pourra trouver en ligne l'article de B. Daunay, « L'évaluation des dissertations, digressions sur une pratique », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*, 1994.

Dès son entrée dans le tribunal cette adolescente qui s'appelait Laurine employait un langage assez surprenant. Elle fixait la juge et dès qu'elle la regardait elle lui lança un « *kikoo*<sup>25</sup> juge ». La juge qui la regardait dans les yeux lui dit qu'elle était une *bitch* et d'arrêter de gueuler et qu'elle n'avait pas le *swag* et finit sa phrase par un *wesh*. La juge qui tentait de rétablir le calme dans la salle en tapant sur son bureau fixait Laurine sérieusement. Les rires dans la salle avaient donné l'idée à Laurine de commencer une petite danse qui s'appelait le *twerk*.

### ***Le sens des mots et leur emploi dans une phrase***

Peu de termes de la fiche sont finalement connus des élèves et cela produit parfois des effets de lecture amusants. Ainsi, certains textes commencent par « bangorrhée » : cela sonne bien (un peu moins une fois opérés quelques rapprochements étymologiques) et comme le premier mot d'une définition traditionnelle est un synonyme, pourquoi donc lire plus avant le texte journalistique ?

« Kikoo !!!!!!!!!!!!! » : ainsi salue l'ado qui veut dire « coucou ». Mais alors un gros coucou archi-ponctué. Cette maladie consistant à abuser du point d'exclamation est désormais baptisée « bangorrhée ».

De même, Jérémy n'a pas tenu compte du détournement de certains mots comme « ivre » (ainsi défini dans l'article : « Suivi d'une virgule, et forcément placé en début de phrase, sert désormais sur Twitter à railler le comportement insensé de quelqu'un. Genre : "Ivre, il a arrêté l'alcool." ») ou « gourmand » (l'équivalent du « super ») ; il n'a pas non plus compris ce qu'était un « kick off » (un pot de lancement de projet).

Le juge commence par lui demander pourquoi a-t-il commis ce vol. Axel dit qu'il était *ivre*. La deuxième question est où as-tu mis ton butin. Il répondit : « Heu *chus confus* je dois l'avoir planqué sous le parquet de ma chambre. » « Bon après l'audition, je lance un mandat de perquisition. » Axel décida de raconter toute l'histoire : « Mes copains et moi on avait décidé d'organiser un *kick-off*, on était trop *déter* à faire ce *kick off*. [...] On avait prévu de braquer le restaurant le *Grand Gourmand*. »

Il a compris, en revanche, que les mots imposés étaient forcément ceux de l'accusé. D'ailleurs, je ne note rien à propos du sens de ces mots : il y a plus urgent à régler pour lui du côté de l'emploi des différentes formes de discours rapporté...

### ***La double énonciation***

Qui dit quoi à qui ? Dès lors que les termes imposés ne sont pas placés dans la bouche de l'accusé-e, le texte prend une tournure qui n'est pas acceptable en situation d'évaluation. C'est particulièrement visible pour le lecteur expert avec ce type de mots, moins pour les élèves.

---

25. Pour faciliter leur repérage, je mets ici les termes de l'article en italique.

Ainsi Clara parvient-elle à employer du discours indirect libre à la manière de Zola<sup>26</sup> (en gras) mais c'est le locuteur fictif qui reprend la main. Je restitue le début de l'écrit également pour que l'on saisisse mieux le contraste.

À Beuvry, le 04/11/2013

Cher ami,

J'espère que vous allez bien ainsi que votre travail. Pour moi, tout se passe correctement à part une chose très choquante que je n'arrive donc pas à oublier. J'ai assisté au procès d'une jeune adolescente âgée de 16 ans accusée d'un vol de cinq portables et sa manière de parler au juge m'a fortement surprise. Elle a parlé d'une manière exagérée, vulgaire en croyant parler à ses amis dans la rue. **Elle se moquait bien des juges !**

*Phubbing*, elle était en train de tripatouiller son smartphone.

*Selfie*, tu te rends compte, elle se prenait elle-même en photo dans le tribunal pour s'identifier sur des réseaux sociaux.

J'étais outrée de sa façon de se comporter devant ces hommes de loi.

Le glissement qui s'opère est vraiment surprenant, comme si les voix narratives s'em mêlaient. Jusqu'à l'évocation du smartphone, on pense que l'accusée raconte les circonstances du vol et l'on croit – le temps d'une phrase à un discours indirect libre maîtrisé mais c'est finalement le locuteur fictif qui est en train de décrire son comportement, adoptant du même coup le tutoiement alors qu'il avait jusqu'alors vouvoyé son interlocuteur.

## Réfléchir à partir des premiers essais

Lors de la séance de reprise en demi-classe, je reprends le sujet sous forme schématique au tableau : un adulte qui écrit une lettre à un autre. Nous convenons que la situation est devenue peu courante mais qu'il faut tout de même connaître les normes de la lettre : nous les revoyons rapidement. Le locuteur est forcément fictif et on ne signe donc pas de son nom.

Nous abordons également la double énonciation : j'ajoute à mon schéma le locuteur réel (l'élève), le destinataire réel (la professeure) et la situation réelle (une évaluation). Nous envisageons les conséquences de cette double situation d'énonciation pour élaborer la fiche d'évaluation. Un élève prend en note ce qui se construit au tableau pour que je puisse ensuite retaper la fiche (reproduite ici en annexe 3) et la leur donner pour la phase finale à la maison.

Si cela n'apparaît pas sur la fiche, c'est encore en termes de connivence que j'aborde les contraintes d'écriture. L'écrit doit contenir des clins d'œil appuyés à la correctrice qui semblent lui dire : « Ne vous inquiétez, je n'ai pas oublié qu'en vrai, c'est pour vous que j'écris ». À partir d'extraits de copies, je fais ainsi émerger quelques pistes :

– ne pas faire de gros bisous à son/sa correcteur/trice. Plus subtilement, adapter son vocabulaire – et si ce n'est pas le locuteur fictif qui parle – faire comme Zola, employer du discours indirect libre, pour qu'on ne suspecte pas que le/la candidat-e

---

26. Plus précisément d'un extrait de *l'Assommoir* qui a servi à construire la notion de discours indirect libre : « Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! »

ne sait pas écrire... Les termes obligatoires sont donc forcément ceux de l'adolescent-e et ne peuvent pas être placés dans les propos de l'adulte à son ami – adulte également ;

– situation d'examen oblige, montrer ce que l'on « maîtrise » : un savoir-faire comme la lettre et ses normes ; une technique narrative comme le discours indirect libre ; l'expression écrite (la langue, l'orthographe) ; des connaissances plus générales (le tribunal et ses règles) ;

– et même plus subtilement, tenter la connivence culturelle : Ariane, par exemple, a inventé une histoire de livre volé parce que l'accusé ne peut pas se passer des livres, forcément ça parle à une correctrice ! Gabriel précise que son locuteur, balayeur au tribunal, a dû téléphoner à son ancienne professeure de français pour lui demander la définition du mot « déter » (et elle lui a raccroché au nez parce qu'elle avait de trop mauvais souvenirs de lui !), forcément ça amuse la correctrice. Bref la correctrice est une lectrice (presque) ordinaire – et sa première impression compte aussi (imagination, humour, originalité... autant de critères subjectifs à prendre en compte).

## Et réécrire

Chacun se remet alors au travail jusqu'à la fin de l'heure qui arrive très vite. Il faut réécrire et ce n'est pas une mince affaire, surtout une fois rentré chez soi, quand on n'a plus la professeure sous la main pour comprendre ce qu'elle a voulu dire. Pour certains, cela s'avère insurmontable (il est toujours laborieux de réécrire même si on a le droit de le faire sur l'ordinateur) : Jérémy et Sabine changent peu de choses à leur écrit initial ; Sylvia qui a perdu sa première version doit tout recommencer ; Karine et Steeve de toute façon étaient absents et n'ont pas rendu le premier jet, alors c'est compliqué, faut-il vraiment qu'ils fassent le deuxième écrit ? Pour d'autres, c'est un vrai défi, je reçois des fichiers électroniques avec des messages inquiets demandant de l'aide. Et puis, il y a Nicolas, Léa et quelques autres qui font feu de tout bois et tiennent compte de toutes les remarques avec brio.

Au final, les réécritures montrent, pour la plupart, que le principe de la double énonciation est compris. Les termes imposés sont généralement placés dans la bouche de l'accusé-e (pas toujours de manière très adéquate ni très crédible) mais assez peu par le recours au discours indirect libre. Il manque parfois peu de chose, le petit coup de pouce que j'aurais pu donner si le travail avait été poursuivi en demi-classe, ce que le temps n'a pas permis. Il serait intéressant d'ailleurs de tenter l'activité en salle informatique afin que les élèves n'aient à modifier que les passages concernés par les remarques et/ou consignes de réécriture.

La copie de Martin (dont la première version est présentée plus haut) est assez emblématique des productions. Dans sa seconde version, il tient à moitié compte seulement de la vraisemblance malgré mes consignes de réécriture : l'entrée comme la sortie de l'accusée restent improbables. Martin n'est pas parvenu à utiliser le discours indirect libre. Ma remarque à propos du passage en italique était la suivante :

Comme vous employez du discours indirect, vous ne pouvez pas employer de termes grossiers sans qu'on vous suspecte de ne pas en être choqué. C'est

pour cela que Zola et les réalistes employaient le DIL : pour mettre à distance.  
À vous de jouer !

et voici la réécriture :

Elle avait regardé la juge l'air supérieur et lui avait lancé un « kikou juge », la juge l'avait reprise et lui avait rappelé qu'elle n'avait pas le droit de s'exprimer ainsi dans son tribunal. *L'adolescente s'est énervée et a employé un mot qui m'est complètement inconnu, « wesh, je suis polie ».* La juge s'est énervée à son tour, a tapé sur son bureau pour faire taire l'adolescente. Après quelques secondes, le calme est revenu. [...] L'adolescente a baissé ses yeux et a **répondu qu'elle avait commis ce vol et cette effraction parce qu'elle était déter et qu'elle voulait le revendre pour s'acheter des vêtements et avoir le swag.**[...] Avant de quitter le tribunal l'adolescente avait entamé une petite danse qu'elle appelait le « twerk ».

Martin est un élève prudent, il a visiblement préféré supprimer les vulgarités et employer du discours direct et indirect, plus distancé, en précisant que le locuteur lui-même ne connaît pas le mot « wesh ». Il avait une belle possibilité de recourir au discours indirect libre dans le passage en gras. On peut donc supposer qu'il n'a pas acquis la notion ou qu'il n'a pas compris ma remarque.

Léa semble avoir mieux compris la formation du discours indirect libre. Alors que son premier écrit n'en contenait pas, elle a tenu compte de ma remarque sur le passage en italique :

« enchaîner que » est incorrect et, par ailleurs, ce n'est pas du discours indirect libre puisqu'il y a un verbe introducteur et une subordonnée. Réécrivez ce passage en vous aidant de la fiche outil.

et elle réécrit :

La juge, quant à elle, venait de comprendre que ça ne serait pas un procès facile. Le procès continua, la juge lui demanda de raconter un peu ce qu'il s'était passé, directement *Laurie enchaina sur un ton méprisant.* Au jour d'aujourd'hui, tout le monde volait ; et des vêtements ce n'est pas comme si c'était une banque ! Puis elle avait rajouté une expression qui n'avait vraiment aucun sens : **elle avait dit après je dis ça je dis rien !** Laurie avait vraiment l'air sympathique mais ce n'était qu'une impression. Elle était très vulgaire et pas très polie. [...] Laurie a encore répondu avec des mots assez étranges mais j'avoue que j'ai eu un peu de pitié. Elle disait qu'elle vivaient avec sa mère, elle n'avait pas d'argent alors elle se sentait obligée de voler. Elle disait que les vêtements étaient trop « swaag !! ». S'il fallait les rendre, il n'y avait pas d'argent (encore une de ces fameuses expressions). Elle disait qu'elle préférerait rendre les vêtements plutôt que de devoir payer une grosse amende ou d'aller en prison.

Bien sûr elle s'emmêle parfois les pinceaux, comme dans le passage en gras où elle a supprimé les guillemets de sa première version et ajouté un verbe introducteur à l'imparfait sans pour autant transformer les paroles en subordonnée. Mais pour le reste, elle passe avec fluidité du discours indirect à l'indirect libre et les guillemets de « swaag » comme la parenthèse montrent bien le recul du locuteur. À la fin de sa réécriture, elle ajoute d'ailleurs la remarque (ici en italique) que l'on peut considérer

comme ironique de la part de l'adulte – peut-être même s'agit-il d'un clin d'œil de l'élève à la professeure :

C'était une sacrée histoire, *mon vocabulaire s'est enrichi grâce à ce procès !*  
J'espère que Laurie ne recommencera pas !

## **Bilan**

Introduire une nouvelle variable dans un dispositif et tenter d'en mesurer les effets est, pour moi, l'un des plaisirs de l'enseignement. Et nul doute que, si l'expérience a été chronophage, elle s'est avérée d'autant plus jubilatoire qu'employer de tels mots en cours de français a (dans un premier temps du moins) beaucoup amusé aussi les élèves...

## **CONCLUSION**

Si aucun dispositif ne fait office de baguette magique, certains contribuent à faire prendre conscience aux élèves des enjeux de l'évaluation. C'est par leur multiplication sur le long terme que peut se construire un apprentissage tant de l'écriture d'invention elle-même que des règles scolaires qui la régissent quand elle devient exercice d'évaluation. Le biais de la connivence est, à ce titre, un levier didactique pratique mais il offre aussi la possibilité d'instaurer un autre regard sur la lecture, l'écriture en général et la culture qui dépasse les fins scolaires. Et ce n'est pas rien dans la formation d'un-e citoyen-ne.

## **ANNEXES**

### **Annexe 1 : les sujets de l'ÉAF des quatre dernières années en 1<sup>re</sup> L**

2013

1. Vous réécrirez les huit premières lignes du texte de Paul Valéry (texte B) en inventant un récit à la première ou à la troisième personne, qui complète, qui développe ou qui prolonge les images et les idées fragmentaires de cette « histoire brisée ».

2. Imaginez une scène théâtrale parodique dans laquelle Eurydice, malgré les protestations d'Orphée venu la chercher, déclare préférer l'enfer à la vie avec lui.

3. Les poèmes du corpus ont tous été publiés sur un blog du lycée ouvert aux commentaires. Deux élèves réagissent en ligne. L'un assigne à la poésie d'autres missions que l'expression des sentiments, l'autre veut lui montrer l'intérêt de ces poèmes.

Vous rédigerez le débat argumenté qui se construit au fil de leurs commentaires.

4. Le Prince de « La Belle au bois rêvant » (texte B), déçu, s'efforce de détourner la Belle de son projet de rester endormie. Rédigez son discours.

2012



5. Quelques années plus tard, l'un des Indiens Tupinambas qui avait reçu Jean de Léry (texte B) raconte à son peuple, lors d'une cérémonie publique, l'arrivée et le séjour de cet Européen dans leur village du Brésil.

6. « Je veux qu'on soit sincère », déclare Alceste (texte B). Dans une conversation avec un ami, vous débâtez de la nécessité d'être sincère dans les relations avec autrui.

7. Dans une lettre, vous incitez un de vos amis, qui trouve le quotidien plat et morne, à lire ou à écrire de la poésie.

Vous vous appuyez sur des références précises, tirées du corpus et de votre expérience personnelle.

8. À l'issue de la lecture du texte de Rostand, vous faites part à un professeur de votre désaccord avec la thèse défendue par le fameux biologiste. Écrivez, après une rapide entrée en matière narrative, ce dialogue avec ce professeur qui, lui, défendra la position de Rostand.

Votre texte comportera au minimum une soixantaine de lignes.

2011

9. Christine Montalbetti répond à un comédien qui s'interroge sur la façon de jouer cette scène et sur les conditions matérielles de la représentation (texte C). Vous rédigez cette lettre, qui doit contenir des indications précises de mise en scène.

10. Un chanteur a mis en musique tel ou tel de ces quatre poèmes. Il doit faire face à des critiques. Un magazine vous demande d'écrire un article argumenté. Vous décidez de prendre la défense du chanteur.

Vous ne signerez pas l'article que vous rédigez (70 lignes minimum).

11. Vous rédigez pour un journal un article polémique : vous reprochez aux auteurs d'autobiographie leur tendance à se mettre en valeur, voire à se représenter en héros. Vous fondez votre argumentation sur l'analyse d'exemples précis, tirés de votre cursus scolaire ou de votre culture personnelle.

Vous ne signerez pas l'article.

12. Dans la lettre ouverte qu'il publiera dans un magazine de voyage, un explorateur (ou une exploratrice) répond à la question finale de Lévi-Strauss (texte B) : « [...] un si pauvre souvenir mérite-t-il que je lève la plume pour le fixer ? ». Il y défend la nécessité et l'intérêt de faire partager aux lecteurs les détails concrets du déroulement d'une expédition. Il fait lui-même référence à ses voyages ainsi qu'à ses lectures.

2010

13. Réécrivez la dernière rencontre de Frédéric Moreau avec Mme Arnoux (texte C), cette fois, sous la forme d'un monologue intérieur de Frédéric qui dévoilera ses sentiments et ses pensées. Vous resterez fidèle au texte de Flaubert en vous gardant, toutefois, d'en recopier des passages.

14. Vous adaptez pour le théâtre le texte de Marcel Aymé (texte C) depuis « Arrivant un soir » jusqu'à « Passez-moi Astyanax, on va filer en douce. ». Transposez sous la forme de texte théâtral le scénario imaginé par Léopold. Vous respecterez les caractéristiques du personnage de Léopold. Vous choisirez indifféremment l'écriture en vers ou en prose.

15. Un lycéen écrit au courrier des lecteurs d'un magazine littéraire pour exposer ce qui lui donne envie d'entrer dans l'univers d'un roman. Rédigez sa lettre en vous appuyant sur des exemples d'œuvres que vous connaissez.

NB : vous ne signerez pas votre lettre.

Consignes :

1. Vous proposerez un classement de ces sujets en deux grandes catégories.
2. Au sein de chacune d'elles, dressez la liste des types d'écrits envisageables.
3. Définissez par quels moyens vous pouvez montrer vos connaissances littéraires dans l'écriture d'invention.

## Annexe 2 : correction d'un premier écrit

lieu, date ?

Cher Ami

J'ai besoin de vous parler d'une jeune  
 " fille qui a été accusée de vol d'objets dont je  
 (A) " me ~~sont~~ <sup>en</sup> concernée ] puisque j'étais la  
 lors de son arrestation. Je suis donc  
 allée au procès. Cette jeune fille qui  
 s'appelait "Rosi" voulait vraiment s'expliquer.  
 Au moment de prendre la parole devant  
 le juge elle parla très fort  
 (B) " <sup>à</sup> Bangorhée et le juge je suis sûr  
 et dit : a vous dire la vérité sur mon acte...  
 C'était confusant dans ma tête j'avais  
 besoin de cette objet pour ma mère, mais  
 (C) j'avais pas une lune alors chus repartit  
 dans cette boutique et je l'ai volé, mais  
 la bitchie (D) ma chérie et je suis la  
 au faud lui devant vous. Je tiens  
 " à m'excuser j'ai fait ça pour obéir  
 à ma mère.  
 \* Bien mais allons réfléchir sur l'amende  
 que vous aurez ?  
 (E) Et la elle se leva para retourner à sa  
 place en (trouvent) j'aurai voulu prendre  
 son parti mais après ce débat je me suis  
 (F) (satisfait)

plus de cette avis.

Merci de m'avoir lu, à bientôt.  
(j'avais besoin d'en parler)

- ① la syntaxe (tournure de phrase) est incorrecte.
- ② le mot ne convient pas (cf article).
- ③ Relisez tout votre texte à voix haute et mettez des virgules qd vous entendez des pauses.

(A) Ici vous employez du discours direct mais il ne vous permet pas d'insister sur certains mots tout en montrant votre amusement ou votre agacement pour ce langage. C'est pourquoi il faut raconter le procès en employant du Disc ind. libre (et pour mon évaluation aussi...) Reprenez textes (à imiter autant q vous le souhaitez) et fiche outil.

(B) C'est l'accusé qui doit employer ce langage à la mode, pas le locuteur (celui qui écrit la lettre).

Vous avez la base du travail (l'hist inventée, les paroles de l'accusée); maintenant il faut revoir la forme (cf consigne).

### Annexe 3 : fiche d'évaluation

Écriture d'invention	
<b>Fiche d'évaluation</b>	
<b>Respecter la situation d'énonciation imposée :</b>	/3
– les normes de la lettre	
– un locuteur fictif (un adulte) et un destinataire fictif (un ami de celui-ci)	
<b>Respecter le contenu imposé</b>	
1) <i>Relater un moment du procès :</i>	/5
• de façon cohérente	
• avec vraisemblance	
• avec les temps appropriés (passé composé, présent de narration)	
2) <i>Rapporter les paroles de l'accusé-e :</i>	/5
• au discours indirect libre	
• en employant les mots imposés	
• en faisant comprendre par le DIL ce qu'éprouve l'émetteur de la lettre vis-à-vis de cet-te adolescent-e	
<b>Faire un écrit agréable à lire (imagination/humour/originalité...) :</b>	
<b>subjectivité de la correctrice</b>	/2
<b>Prendre en compte la situation d'énonciation réelle (un devoir à la maison corrigé par la professeure)</b>	/3
• langue adaptée                      langue correcte                      claire	
• orthographe                              bonus si objectifs atteints	
• longueur de l'écrit suffisante	
<b>Améliorer son écrit :</b> tenir compte des remarques et conseils de la première version corrigée :	/2