

## **L'ÉCRITURE D'INVENTION, UNE PRATIQUE INNOVANTE ?**

Jeanne-Antide Huynh  
IUFM de Paris

L'écriture d'invention, par sa dénomination même, semble s'inscrire d'emblée dans le paradigme de l'innovation. Elle est introduite et définie dans les nouveaux programmes de français du lycée applicables en 2000 et 2001 pour les classes de seconde et de première et dans l'épreuve écrite du baccalauréat en juin 2002. Elle paraît en constituer une des innovations essentielles. Les démarches et les exercices d'apprentissage et d'évaluation qu'elle promeut, présentent suffisamment de nouveauté pour paraître modifier le champ de l'écriture au lycée, pour bouleverser les représentations de l'écriture scolaire, déranger les habitudes professionnelles et susciter une vive polémique.

Mais à l'opposé, cette « invention » renvoie au passé de la discipline. Elle fait écho à *l'inventio*, catégorie de la rhétorique ancienne caractérisée par le développement de lieux communs, associée à l'imitation, aux antipodes de l'invention telle que nous l'entendons aujourd'hui. Cette double détermination fait de l'écriture d'invention un objet problématique au regard de l'innovation.

La dimension innovante de l'écriture d'invention peut également être interrogée du point de vue des enseignants qui ont à mettre en oeuvre la réforme, et en pratique effective dans les classes, cette nouvelle forme d'écriture. Comment perçoivent-ils la nouveauté qu'elle introduit ? Quelles dimensions de cette écriture actualisent-ils ? Dans quelles problématiques l'inscrivent-ils ? Y a-t-il des effets perceptibles de l'écriture d'invention sur la didactique de l'écriture au lycée ?

Cet article se propose de contribuer à la réflexion en ce domaine, en questionnant le caractère innovant de l'écriture d'invention, à la lumière d'une enquête réalisée auprès de cent professeurs de lycée, en 2001-2002, la deuxième année de l'application de la réforme en seconde, la première année en première, avec la présence de l'écriture d'invention aux Epreuves anticipées de français (EAF). Cette enquête est le centre d'une recherche, effectuée dans le cadre d'un mémoire de DEA<sup>1</sup>, qui croise les résultats obtenus avec l'analyse des textes officiels et qui les contextualise dans la polémique occasionnée par la publication de la réforme.

Nous avons fait l'hypothèse que l'écriture d'invention était emblématique de la réforme du français au lycée et que son introduction modifiait, potentiellement, la didactique de l'écriture à ce niveau d'enseignement. Et dans le même temps que l'écriture d'invention révélait les lignes de force et les points de tension à l'oeuvre dans la réforme qui, du point de vue de ses concepteurs, vise à reconfigurer la discipline du français<sup>2</sup>. Un premier résultat confirme cette hypothèse que nous explorons dans la suite de l'article : 82% des enseignants interrogés<sup>3</sup> déclarent que l'essentiel de la réforme en français se caractérise par les démarches d'enseignement et plus particulièrement par les démarches d'écriture (36%) et de lecture (32%). Et l'écriture d'invention est pour 22% d'entre eux, l'élément central du renouvellement des démarches en écriture<sup>4</sup>.

L'enquête désigne bien l'écriture d'invention comme un des points saillants de la réforme et à ce titre comme une de ses dimensions les plus novatrices. Toutefois, dans le détail et selon les facettes éclairées, les résultats sont plus contrastés.

## **L'ÉCRITURE D'INVENTION, UNE INNOVATION REDOUTÉE... À TORT OU À RAISON ?**

Si l'on peut mesurer le caractère innovant d'une notion ou d'une pratique à l'aune des refus et des débats qu'elle suscite – présumant que le rejet est causé par la nouveauté, l'inhabituel, l'ébranlement du conformisme – l'écriture d'invention, lors de son « officialisation » est incontestablement perçue comme innovante. En effet, cette « nouvelle » forme d'écriture mentionnée dans le programme de seconde en août 1999 suscite des débats passionnés<sup>5</sup>. Ils semblent davantage idéologiques

---

1. Mémoire de DEA intitulé « Analyse de quelques effets de la mise en oeuvre de la réforme de l'enseignement du français au lycée (1999-2001) avec l'écriture d'invention » sous la direction de Yves Reuter, professeur des Universités à Lille 3 (UFR des Sciences de l'Education), soutenu en septembre 2003. L'article reprend ou s'appuie sur des résultats, des matériaux et des analyses figurant dans le mémoire en en modifiant parfois l'éclairage.

2. *Ibid*, pour les différents rééquilibres opérés dans la discipline.

3. Quelques caractéristiques de notre échantillon : 70% de femmes, 29% d'hommes ; 25% ont entre 20 et 40 ans, 23% entre 40 et 50 ans, 52% entre 50 et 60 ans ; 51% ont entre 10 et 30 ans d'ancienneté dans le métier au lycée ; les trois quarts enseignent « en province », un tiers à Paris et sa région... Degré d'adhésion à la réforme : favorable, 46% ; opposé, 14% ; dans l'expectative, 37% ; 74% déclarent bien connaître la réforme contre 19% la méconnaître et 7% qui ne se prononcent pas.

4. Autre démarche signalée : le travail en séquence (14%)

5. Nous nous appuyons essentiellement sur un tract diffusé anonymement à l'automne 1999 par internet, intitulé « Pourquoi il faut refuser d'enseigner l'écriture d'invention » tout-à-fait représentatif des oppositions vives qui commencent à se manifester, à l'époque, vis à vis de l'écriture d'invention.

que fondés en raison ou sur la connaissance précise des textes officiels, mais l'argumentaire construit à l'encontre de l'écriture d'invention signale implicitement des potentialités d'innovation qu'elle pourrait introduire dans le champ de l'écriture scolaire<sup>6</sup> et qui sont redoutées par une partie des enseignants.

C'est d'abord essentiellement la relation de l'élève à la littérature qui est menacée de transformation par l'écriture d'invention et avec elle, la crainte de voir toute une didactique de l'admiration des oeuvres littéraires et des grands auteurs, minée, voire anéantie par la pratique de l'écriture « littéraire ».

La transformation du statut de la littérature au lycée découle de cette innovation ou peut être même la constitue fondamentalement. L'écriture d'invention fait se déplacer d'un enseignement qui commande ou sollicite des élèves admiration et révérence des grandes oeuvres et des grands auteurs à une pratique effective des textes littéraires qui peut mettre en cause la « littérarité » et la valeur instituée du littéraire. Les détracteurs pointent ce qui menace les pratiques établies. On « utilise » la littérature. Elle devient un matériau d'écriture dont le caractère esthétique se dégrade dans les manipulations de l'écriture d'invention. La littérature est galvaudée à travers l'écriture des genres littéraires, hors de portée des élèves qui ne sont pas des écrivains. Les activités d'imitation, de transformation, d'amplification minent le bel équilibre des textes de référence, les banalisent et conduisent à une perte du sens de ce qu'est la littérature.

L'innovation touche également à la place et au rôle de l'élève-scripteur qui se trouvent modifiés dans cette relation différente à la littérature. Les activités d'écriture qui sont proposées à l'élève lui demandent de prendre les attitudes de l'écrivain et il n'y a qu'un pas des attitudes au rôle, disent les adversaires de l'écriture d'invention, qui fustigent la figure de l'élève-écrivain, prétentieuse, ou pire, inauthentique et qui parlent d'imposture. Cette critique fait apparaître que l'écriture d'invention propose une alternative à l'écriture généralement autorisée à l'élève, celle relevant de son « métier d'élève », qui consiste à analyser la littérature, dans des genres d'écrits qui ont essentiellement cours à l'école, et qui en sont issus, comme la lecture méthodique ou analytique, le commentaire et la dissertation. La confusion entre les travaux d'élèves et les oeuvres des écrivains est entretenue sans grand crédit mais plus essentiellement c'est, à travers l'image de l'écrivain, la place faite à la subjectivité de l'élève, à l'expression de soi dans l'écriture qui sont visées. Autre potentialité d'innovation fortement redoutée si l'on en croit la vivacité de la polémique à ce sujet.

---

Ce tract a circulé ensuite avec quelques modifications sous la signature d'Agnès Joste, membre du collectif « Sauver les lettres ». Nous tenons à distinguer ce foyer de la contestation qui a pignon sur média, voie de presse et d'édition, des enseignants qui ont légitimement exprimé leur opposition à la réforme ou des inquiétudes, des réserves, des refus... dans le cadre de cette enquête. Pour approfondir la réflexion sur ce sujet, il est indispensable de lire, Paveau M.-A. (2001) « Oeuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites » in *Le Français aujourd'hui*, n°134, et sur l'écriture d'invention plus particulièrement, Daunay B. (2003) « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », in *Recherches* n°39 et Coget C. (2003) « La réaction fait sa révolution » dans le même numéro de *Recherches*.

6. Outre le fait qu'elle a d'abord été reçue et présentée par ses détracteurs comme la concurrente directe de la dissertation, parangon de l'exercice d'écriture scolaire, à laquelle elle aurait été appelée à se substituer.

En effet, la place faite au sujet-élève dérange. Ainsi, l'écriture d'invention conduirait l'élève à livrer son intimité, ses sentiments, en pâture aux professeurs ou aux correcteurs, sans les garde-fous des méthodes. Elle solliciterait l'expression quasi sauvage de son moi, de ses affects, de son expérience, étroite ou peu intéressante. L'écriture d'invention évalue alors la personne, sa subjectivité et non des savoirs. Elle est présentée comme antinomique de l'exercice de la pensée, ou de la mise à distance du propos, et même comme obstacle à la construction de l'objectivité, but ultime des études au lycée. Pire encore, cette subjectivité aliénante, à laquelle condamne l'écriture d'invention, empêcherait l'élève de faire l'expérience de la littérature, c'est à dire de l'Autre, de l'altérité qui la fonde. Les menaces contre la littérature et la construction d'un être de raison se conjuguent.

D'autres dimensions possiblement nouvelles de l'écriture d'invention apparaissent dans la polémique, plus ambivalentes, pouvant se traduire en effet négatif ou positif, selon le point de vue ou l'éclairage. Ainsi l'écriture d'invention est pour certains une écriture élitiste, antidémocratique parce qu'elle ne peut s'enseigner et met en échec les élèves issus de milieux dont les pratiques socio-culturelles ne font pas de place à la littérature, alors que pour d'autres, au contraire, l'écriture d'invention permet à tous les élèves de s'approprier la littérature, à travers une pratique qui la démystifie, et permet d'en comprendre les ressorts. Ou encore l'écriture d'invention « rabaisse » le lycée au niveau du collège à quoi s'oppose l'idée qu'assurer la continuité des apprentissages ne signifie pas régression...

Les positions de refus de l'écriture d'invention expriment des risques fantasmés ou réels, fondés ou appuyés sur des représentations qui ne correspondent pas à la « réalité » des textes officiels.

Quels échos de la polémique ou des débats dans l'enquête, compte tenu du faible nombre des professeurs hostiles à la réforme qui l'ont renseignée ? Curieusement, la mort ou la dévalorisation de la littérature n'est évoquée que deux fois. Dans le concret de l'action, les enseignants semblent donner la priorité à l'approche pragmatique sur l'approche idéologique, et ils ont sans doute déjà mesuré la teneur fortement littéraire des nouveaux programmes. L'essentiel des réactions porte sur les difficultés ou l'impossibilité d'évaluer l'écriture d'invention (sur lesquelles nous reviendrons) et sur sa présence à l'EAF. Ceux qui sont franchement opposés à l'écriture d'invention mettent en avant les menaces qu'elle fait courir aux exercices traditionnels de la dissertation et du commentaire (elle est pensée en terme de rivalité et non de complémentarité) et aux compétences que ces derniers permettent de développer ou d'acquérir. De manière générale, ils « accusent » l'écriture d'invention de faire baisser les exigences en matière d'écriture : elle promeut les devoirs courts et pauvres de niveau collège, le flou, l'éparpillement, l'artificialité...

Mais ce qui est redouté est-il vraiment (ce qui est) redoutable ?

## L'ÉCRITURE D'INVENTION : UN OBJET COMPLEXE, UNE INNOVATION PROBLÉMATIQUE...

Comment l'écriture d'invention est-elle définie dans les textes officiels ?

Tout d'abord l'écriture d'invention est présentée comme une pratique d'écriture au sein d'une configuration didactique d'ensemble qui la distingue dans les programmes, des écrits d'argumentation et de délibération et des écrits fonctionnels, et dans les EAF, du commentaire et de la dissertation. Mais dans les programmes ou dans les textes qui régissent les EAF, elle n'est pas définie tout à fait de la même façon.

Dans les programmes, l'écriture d'invention est, synthétiquement, « réécriture » de textes ou de genres, de préférence argumentatifs. En effet, on distingue dans l'énoncé de ses objectifs et de ses modalités, trois éléments de spécification. Tout d'abord, une étroite relation avec la lecture des textes et en particulier les genres. Cette relation lecture-écriture, explicitement affirmée, est novatrice et positive au regard des apprentissages et de la prise en compte des recherches didactiques. Mais, la relation ne semble « fonctionner » que dans un sens : l'écriture d'invention est mise au service de la lecture, d'une « meilleure compréhension des textes ». Il en découle que l'écriture d'invention est « réécriture », assimilée à des exercices d'imitation de textes (pastiche ou parodies), de transformation de textes (par amplification ou par réduction), de transposition de textes. Elle se définit donc, implicitement, comme une écriture hypertextuelle ainsi que l'a théorisée Genette<sup>7</sup> dans le cadre de la problématique générale qu'il a appelé la « transtextualité »<sup>8</sup>. La subordination de l'écriture à la lecture est très nette<sup>9</sup>. Enfin, elle entretient des « liens » privilégiés avec l'argumentation. Ce qui peut, dans le cadre des programmes, signifier aussi bien une perspective d'étude, un type de textes ou de discours, des genres, mais aussi, de manière plus restrictive, *l'inventio* à laquelle d'aucuns veulent borner l'invention<sup>10</sup>. Les autres formes de discours (par exemple, le narratif) ne sont pas spécifiquement mentionnées et, de ce fait, minorées dans la définition.

A l'EAF, l'écriture d'invention présente les caractéristiques définitoires des programmes, mais elle s'en distingue également sur un point important. Elle est essentiellement définie par une écriture de production de genres (lettre, dialogue, fable...) et non par des travaux de réécriture, contrairement à ce qui est prescrit dans les textes du programme – à l'exception des séries littéraires qui avec le pastiche, la parodie et l'amplification peuvent pratiquer les réécritures. Ainsi, à l'examen, le

7. Dans *Palimpsestes* (Seuil, 1982), « L'hypertextualité » ou toute « relation unissant un texte B (ou hypertexte) à un texte antérieur A (ou hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas de commentaire » ou encore relation de dérivation ou de « déviance » entre un texte et un autre, sous forme de pastiche, de parodie, de travestissement ou de charge.
8. « Transtextualité » définie comme « tout ce qui met [un texte] en relation manifeste ou secrète, avec d'autres textes » qui est souvent confondue avec la notion d'« intertextualité », définie plus précisément comme « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes sous forme de citation, de plagiat, ou d'allusion »
9. et l'écriture comme production de « textes originaux » évoquée dans la première version du programme de seconde (« s'habituer à produire des textes originaux ») est abandonnée ou exclue.
10. Nous avons tenté d'expliquer et de dépasser cette approche : Huynh J.-A. (1999).

mode d'écriture en relation aux textes est plutôt de l'ordre de « l'architextualité »<sup>11</sup> que de l'hypertextualité réservée aux littéraires. Il n'y a pas franche rupture parce que c'est toujours la problématique de la « réécriture » qui sert de référent didactique mais les attentes, les apprentissages et l'évaluation ne sont pas exactement de même nature. Par ailleurs, comme dans les programmes, l'écriture d'invention apparaît comme fortement pilotée par la lecture et l'analyse ou l'étude des textes littéraires, et cela doublement, *via* les genres du programme (à travers un « objet d'étude » cité en référence), et le « corpus de textes » constituant le sujet d'examen. La relation structurelle aux textes du corpus que l'écriture doit « reproduire, prolonger, critiquer... » se présente comme d'autant plus problématique qu'il y a demande de production de genres. Enfin, l'écriture d'invention se rattache à l'argumentation à travers les formes préconisées qui sont majoritairement argumentatives, par le discours ou par le genre (discours devant une assemblée, essai...)

Il ressort que l'écriture d'invention se construit dans les IO comme un objet complexe et problématique. Elle sert avant tout à évaluer des compétences de lecture, et même des compétences de lecture « littéraire », exclusivement, car ce sont les « genres littéraires » au programme de première qui servent de référence. Elle doit manifester l'appropriation des spécificités et même des « singularités » des textes lus et analysés dans l'année (dans le cadre des objets d'étude) et des textes proposés dans le corpus d'examen, actualisant ainsi une somme de lectures analytiques et/ou cursives dans une écriture qui n'est pas commentative. Par ailleurs, elle est essentiellement réécriture mais selon deux modes qui impliquent des relations différentes aux textes : relation de proximité, étroite, intensive ou fortement contrainte qui fait de la lecture précise et fine des textes, le matériau de l'écriture (« travaux de réécriture ») ou relation plus ou moins lointaine, consciente et libre aux textes, à « la bibliothèque » en mémoire (pour « écrire un texte » ou produire un genre). Enfin, le lien privilégié avec l'argumentation, attesté par exemple à l'EAF à travers les variations des genres retenus (article : éditorial, article polémique, article critique ; éloge ou blâme ; droit de réponse... ; lettre : lettre destinée au courrier des lecteurs, lettre ouverte...) pose la question de l'équilibre des genres représentés pour l'évaluation et de la relation à la littérature. En effet, l'écriture narrative fictionnelle, aux enjeux discursifs multiples, fortement représentative de la littérature, n'a pas explicitement sa place, en dehors du cas particulier de la fable<sup>12</sup>, alors que l'enseignement de la littérature lui consacre beaucoup de temps et surtout qu'elle est une composante essentielle (et privilégiée) des lectures cursives des élèves. Mais cette « exclusion » est en cohérence avec le programme de 1<sup>re</sup> et la réglementation de l'examen (le récit : le roman et la nouvelle est un objet d'étude de 2<sup>nd</sup>e).

La définition de l'écriture d'invention est mouvante, fruit de flottements théoriques, rédactionnels, institutionnels<sup>13</sup> ou résultat de compromis ouverts qui

---

11. ou « relation d'appartenance générique d'un texte classé selon son genre (par exemple, fable, conte, roman, etc.) »

12. Quoique au second plan, là aussi, car il y a bien argumentation indirecte ou médiatisée par le récit, mais dans ce genre, les enjeux d'argumentativité priment les enjeux narratifs.

13. En particulier, décalage dans le temps et rédaction par deux instances différentes des IO des programmes et du baccalauréat.

permettent une marge d'interprétation du texte officiel prescriptif, et sur le terrain, une marge de manoeuvre. Soit la complexité se résout dans une limitation du champ des possibles de l'écriture d'invention, soit elle débouche sur une exploitation de tensions fructueuses qui pourraient bien spécifier l'écriture d'invention.

## **L'ÉCRITURE D'INVENTION UNE INNOVATION CONTESTÉE : CONTINUITÉ OU RUPTURE ?**

Les polémiques qui enflent dès l'introduction officielle de l'écriture d'invention dans les programmes et les épreuves du baccalauréat ne semblent pas faire grand cas des textes qui la définissent. Elle provoque une forme de rejet au nom de deux interprétations contradictoires : c'est une écriture radicalement nouvelle ou bien seulement le retour d'exercices rhétoriques qui ont fait florès dans le passé. Deux spectres sont agités tour à tour : l'imagination au pouvoir dans l'écriture ou l'artifice des formes discursives vides de sens. Qu'en est-il ? Peut-on parler de nouveauté et donc d'innovation dans la didactique de l'écriture ou s'agit-il plus simplement d'une résurgence de pratiques qui ont constitué, pendant longtemps, l'essentiel de l'enseignement du « français » et qui ont perduré jusqu'à une période récente ? Le détour par quelques éléments d'histoire de la discipline permet de mettre en perspective cette « invention » et de la mettre en débat.

### **L'écriture d'invention ou la survivance de l'empire rhétorique ?**

Les travaux récents de Martine Jey (1998, 2001), et de Violaine Houdart-Mérot, (1998), permettent d'éclairer le propos. Nous présentons, très brièvement, quelques conclusions de leurs recherches.

Dans le cadre des « humanités » qui constituaient le socle de connaissances enseignées, regroupant le latin, les belles-lettres, la rhétorique, voire l'histoire et la philosophie, les pratiques en matière d'écriture ont perduré pendant près de trois siècles, jusqu'en 1880. Elles étaient guidées par trois grands principes :

- la rédaction en latin, qui élève l'enfant au dessus des préoccupations banales liées à l'usage quotidien de sa langue maternelle,
- l'amplification à partir d'un canevas proposé par le professeur (« sommaire » pour la narration et « matière » pour le discours)
- l'imitation des modèles pour fonder ou nourrir l'amplification.

Les narrations, les discours, les lettres, les portraits sont des formes d'écrits fréquentes et constantes, traitées sur le mode de l'amplification rhétorique.

En 1880, la « composition française » est instaurée au baccalauréat et le discours latin disparaît. Avec lui, une forme de rhétorique très formelle, fondée, sur le développement d'un canevas, la mémorisation de figures et de lieux communs, la prise de parole par le truchement de l'autre... Une autre conception de l'écriture s'affirme alors avec la composition française : donner la parole à l'élève, le faire réfléchir, lui faire « trouver les principales idées de ses compositions ». Les transformations sont d'abord plus symboliques (le français s'affirme) que factuelles. Ensuite, la tradition rhétorique perdure, comme en attestent les sujets du baccalauréat analysés par Martine Jey. De 1881 à 1895, les lettres et les discours (en

français) sont encore représentés pour près de 40% (lettres : 29,74% et discours : 10,19%, comparativement à la dissertation : 51,71% des sujets posés).

La rhétorique ne figure plus dans les textes officiels de 1902, la dissertation s'impose (67,48% des sujets posés de 1916 à 1925) sans toutefois que disparaissent totalement les lettres (15,74%), les discours (5,64%), les narrations et les portraits. Signalons également que l'on ne trouve aucun commentaire jusqu'en 1896, et très peu jusqu'en 1925 (7,87%).

La recherche de Violaine Houdard-Mérot montre qu'après 1925, des pratiques et des exercices d'écriture assimilables à ceux des classes de rhétorique persistent. Une citation permet d'en rendre compte de manière résumée : « Les "Horaires et programmes" de 1960, pour la seconde et la première, précisant le contenu des "exercices écrits de composition française" reprennent en fait la même énumération qu'en 1947 : "narrations, portraits, lettres, discours, dialogues, petits sujets littéraires ou moraux". Ainsi, hormis les "petits sujets littéraires ou moraux", les autres exercices sont de type littéraire et les genres proposés sont assez diversifiés. Or, cette liste demeure inchangée pour les classes de seconde A et C dans les Programmes de 1974 et 1977. Aucun changement n'intervient finalement avant les Instructions officielles de 1981. »<sup>14</sup>

L'histoire de la discipline semble donner raison à l'idée d'une permanence, en profondeur, avec des résurgences repérables, d'exercices d'écriture qui sont actuellement plus ou moins emblématiques de l'écriture d'invention, comme nous le verrons plus précisément dans la suite de l'article. Par comparaison, les Annales zéro publiées pour préparer à la nouvelle épreuve écrite<sup>15</sup> du baccalauréat présentent : cinq lettres, trois dialogues, deux articles, un texte manifeste, une fable, une scène de théâtre et une réécriture.

La mise en relation entre écriture d'invention et rhétorique s'avère à la fois positive et négative. Positive en ce sens qu'elle permet de légitimer des pratiques, oubliées, méconnues, qui tentent de s'imposer dans un autre champ de pratiques, celui actuel de l'enseignement de la littérature. Mais également nocive, parce qu'elle permet de connoter négativement ces mêmes pratiques lorsqu'elles sont refusées. Il est alors fait appel aux dérives ou aux abus de la rhétorique, au formalisme qu'elle a engendré, à l'artifice et au manque de sincérité qui ont pu sous certains aspects la caractériser.

Toutefois, la question se pose de savoir si des liens de parenté, des traits de ressemblance avec les exercices rhétoriques excluent ou non l'unicité, la singularité des écrits d'invention et donc si l'écriture d'invention aujourd'hui, dans sa filiation à la rhétorique, peut être qualifiée d'innovante et d'inventive ?

Nous voyons, brièvement, quelques raisons de répondre par l'affirmative et de les distinguer :

- La similitude des exercices ne signifie pas grand chose si elle n'est pas corrélée avec le contexte scolaire, disciplinaire, voire social, de mise en œuvre des exercices et avec les objectifs d'apprentissage poursuivis et les finalités de l'enseignement de l'écriture et de la littérature. Y a-t-il beaucoup de points communs

14. Houdart-Mérot V. (1998).

15. EAF : Annales zéro-exemples de sujets. MEN/Cndp, 2001.

entre l'enseignement du français aujourd'hui et à la fin ou au début des siècles précédents ?

- Les exercices rhétoriques, caractérisés par l'amplification, étaient davantage fondés sur l'*elocutio* ou la *dispositio* que sur l'*inventio*.

- Globalement, les finalités de l'écriture rhétorique et de l'écriture d'invention divergent, pour l'une, il s'agit de maîtriser l'écriture et le discours, pour l'autre, la lecture et une « meilleure compréhension des textes ».

- Les exercices rhétoriques, sous la règle de l'imitation des modèles, visaient davantage l'expression de vérités générales, de lieux communs partagés (*l'inventio*) que l'expression de la personne. Nous en avons pour preuve les programmes de 1880 qui prescrivent, contre les pratiques instituées par la rhétorique, la nécessité pour l'élève de « trouver les principales idées de ses compositions », de parler en son nom, et la sincérité. Or, l'écriture d'invention ne s'inscrit-elle pas dans une forme de retour à l'expression de soi, dans une valorisation de la subjectivité, fût-ce à travers des rôles de fiction, dans la recherche d'une authenticité de l'écriture ? Ce qui la distingue et l'éloigne des exercices rhétoriques. Curieuses « leçons » d'histoire... où l'écriture d'invention joue vis à vis de la dissertation en quelque sorte le rôle que cette dernière a joué vis à vis des exercices rhétoriques, au nom de valeurs et de finalités communes, aujourd'hui redistribuées dans des systèmes opposés par leurs adversaires respectifs. Quoi qu'il en soit, l'héritage rhétorique n'est pas une simple succession...

### **La néo-rhétorique aux épreuves anticipées de français, une origine récente de l'écriture d'invention ?**

Une autre source de l'écriture d'invention peut être identifiée dans des textes théoriques et officiels plus récents, et dans les pratiques qu'ils initient. Dans les années 1980, le courant rhétorique semble s'être renouvelé à travers la réflexion théorique et la transposition didactique de Chaïm Perelman (1958, 1977). Il a abouti à la constitution de savoirs « nouveaux » qui ont progressivement trouvé leur place dans la discipline du français : l'argumentation<sup>16</sup>.

Cette nouvelle composante de la discipline trouve sa première reconnaissance officielle dans les Instructions de 1994 qui définissent de nouvelles épreuves du baccalauréat et qui sont à l'origine d'une ouverture vers une autre forme d'écriture dans les pratiques d'enseignement.

Ainsi, le texte officiel fixe pour le sujet 1 du baccalauréat : « l'étude d'un texte argumentatif ». Cette étude s'effectue à travers une série de questions portant sur un texte, ou un écrit à dominante argumentative (essais, ouvrages théoriques, préface d'un ouvrage littéraire, textes polémiques, article de presse, poème à contenu argumentatif...) et à travers « un travail ou des travaux d'écriture ». L'évaluation de cette compétence à argumenter par écrit est ainsi formulée : il s'agit « d'évaluer la capacité du candidat, d'entrer dans le débat fixé par le ou les textes fournis, d'en

---

16. Cf. Veck B. (1990) *Trois savoirs pour une discipline (Histoire littéraire, rhétorique, argumentation)*, Paris, INRP.

peser les choix argumentatifs, de discuter, étayer, réfuter, reformuler, résumer, tout ou partie de l'argumentation ou des argumentations en présence ».

Une note de service du 17 janvier 1996 précise la nouvelle épreuve, dans sa partie étude du texte argumentatif, en ouvrant ou rééquilibrant le corpus (« textes littéraires et non littéraires »), en orientant le questionnement vers « la compréhension globale du texte » et dans sa partie écriture, en diversifiant les exercices : « l'on peut demander [...] d'imaginer, par exemple, la réponse d'un personnage aux arguments de son interlocuteur ou d'indiquer des conseils que pourrait donner un metteur en scène, commentant tel ou tel personnage, pour rendre plus manifeste l'échange d'arguments entre deux personnages ».

Ainsi, les activités d'écriture de l'EAF s'ouvrent à l'imagination et à la situation fictionnelle dans un cadre argumentatif. Et, l'on ne peut que constater une ouverture vers une autre forme d'écriture, officiellement reconnue, puisque instaurée au baccalauréat. Sans une recherche précise, il est difficile de savoir dans quelle mesure cette nouvelle impulsion a été suivie d'effets, dans les pratiques de classe et dans les sujets d'examen. Mais des filiations fortes avec l'écriture d'invention, actuellement définie dans les nouveaux programmes, apparaissent : écriture à partir d'un texte-support, d'un genre (le théâtre et ses entours), à dominante argumentative (qui invente, imagine pour convaincre et persuader), pouvant faire montre de savoirs spécifiques (par exemple, « théâtre : texte et représentation »). Un certain nombre des sujets des Annales zéro pour les nouvelles épreuves du baccalauréat correspondent, globalement à ces attentes de production, fixée par les IO de 1994, précisées dans leur application en 1996.

La permanence de l'écriture rhétorique est incontestable, mais ses avatars sont différents : les appellations, les contenus, les formes et les enjeux évoluent. Les filiations ne signifient pas semblable identité. Les Instructions officielles inscrivent souvent le changement dans la continuité, pérennisent et innovent. L'on peut dire que l'écriture d'invention est en germe dans les IO de 1994.

L'écriture d'invention trouve également sa source dans les pratiques innovantes des enseignants depuis les années 1970, aux marges des programmes ou les intégrant : activités développant la créativité, écriture poétique ou jeux d'écriture, écriture longue, ateliers d'écriture, concours d'écriture... Ces pratiques ont perduré jusqu'à la réforme<sup>17</sup> où la différence se joue dans une reconnaissance institutionnelle, une dénomination et surtout une généralisation.

Mais faut-il en conclure que l'écriture d'invention n'a pas ses propres spécificités ?

---

17. Voir : Gélín J., Roué D. (2001) « L'écriture créative, une pratique nouvelle ? », *Le Français Aujourd'hui*, n°127, septembre.

## **DE QUELQUES EFFETS INNOVANTS DE L'ÉCRITURE D'INVENTION SUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE AU LYCÉE**

L'enquête fait ressortir assez clairement les principaux domaines où l'écriture d'invention provoque quelques transformations sensibles dans la didactique du français au lycée, et plus particulièrement de l'écriture au lycée : modifications dans le champ des exercices d'écriture, des compétences et des savoirs, des règles d'écriture, de l'évaluation, et des relations des élèves à l'écriture.

### **Les genres, nouveaux « modèles » de l'écriture d'invention**

Les activités d'écriture privilégiées par les enseignants qui ont renseigné l'enquête en 2001-2002 font apparaître la prédominance de l'écriture des genres (annexe 1). Cette écriture se présente comme emblématique de l'écriture d'invention à plus d'un titre.

Tout d'abord, les résultats montrent que la didactique de l'écriture au lycée, essentiellement fondée jusque là sur les « modèles » d'écriture scolaire du commentaire composé (sujet 2) et de la dissertation et, pour aller vite, ses avatars argumentatifs, (sujets 1 et 3), intègre, de manière significative, les genres comme nouveaux « modèles » de la production écrite. Un déplacement s'opère de la littérature commentée vers la littérature imitée, réécrite ou « écrite »...<sup>18</sup>

Ensuite, les deux premières années de l'application de la réforme, l'écriture des genres prédomine sur les travaux de réécriture. Les enseignants exploitent le flou des textes officiels, privilégient le champ de la production des genres pour l'écriture d'invention, semblent donc faire le choix du prescrit des EAF et non celui des programmes... sans que l'on puisse repérer, dans le cadre de l'enquête, si des continuités, des associations entre écriture « architextuelle » et « hypertextuelle » sont mises en oeuvre (en dehors des activités de transposition). Par ailleurs, la catégorisation problématique des genres ne semble pas faire obstacle à leur utilisation didactique<sup>19</sup> et au rôle de repères forts qui leur est assigné pour la production écrite. L'écriture d'invention modifie le référent didactique de l'écriture scolaire, les catégories génériques deviennent « modèles » des écrits d'invention, nouveaux genres scolaires<sup>20</sup>.

L'enquête montre les genres pratiqués de préférence, à la réserve près que le classement des réponses se heurte à la difficulté d'établir les catégories génériques, en raison de chevauchements nombreux (par exemple « dialogue » et « théâtre »). Les genres déclarés et recensés présentent un certain nombre de caractéristiques. Ils sont relativement diversifiés<sup>21</sup> et correspondent aux genres cités dans la liste des

---

18. Rappelons que ces activités coexistent avec les exercices traditionnels du commentaire et de la dissertation et qu'elles ne s'y substituent pas...

19. ainsi que l'a montré Karl Canvat (1999, 2003)

20. Piste que nous avons explorée : Huynh J.-A. (2003).

21. L'on peut déceler une moins grande diversité des genres pratiqués en première. En effet, dans les genres qui arrivent en tête, il apparaît qu'il y a, pour un même nombre de mentions, concentration sur deux genres en première alors qu'on en compte six en seconde.

écrits d'invention évaluables au bac. Ainsi, deux genres se détachent par leur importance, la lettre (en 2<sup>nd</sup>e et 1<sup>ère</sup>) et le dialogue (en 1<sup>ère</sup>). Avec quelques autres comme la fable, les genres liés à l'éloge et au blâme, ils sont réintroduits explicitement par la réforme qui ainsi réassure leur permanence dans les productions écrites scolaires (depuis les classes de rhétorique) et fait, sciemment ou non, le lien avec le « passé » de la discipline. De même, les genres de l'argumentation ou qui en permettent la pratique, selon l'orientation privilégiée pour l'écriture d'invention à l'EAF sont nettement représentés : lettre, article, plaidoyer, dialogue... Beaucoup de ces genres se caractérisent également par leur « ambivalence », genres littéraires et non littéraires. L'enquête ne permet pas de dire laquelle de ces dimensions est privilégiée, mais leur caractère à la fois codé et ouvert (genres souples dans leurs « lois », accueillant à la diversité des autres genres ou dans le cadre des programmes aux « objets d'étude ») peut expliquer leur « succès ».

L'enquête montre également que l'écriture d'invention, telle qu'elle est interprétée et pratiquée par les enseignants au début de la mise en oeuvre de la réforme, « crée » ou impose une relation lecture-écriture articulée dans la production des genres. La relation entre les genres pratiqués et les « objets d'étude » au programme est manifeste : ainsi le biographique, en 3<sup>e</sup> position en première, correspond à l'objet d'étude du même nom, ou encore le récit, très présent en seconde (« objet d'étude » : « le récit : nouvelle, roman ») est quasiment absent en première où « l'apologue », au programme, apparaît. Ce sont alors les genres littéraires au programme qui deviennent les référents didactiques des écrits d'invention.

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette priorité accordée à l'écriture des genres. Il s'agit d'une tendance forte qui montre que les professeurs de l'échantillon se donnent en quelque sorte les moyens d'appliquer la réforme en faisant des choix didactiques plus pertinents (production écrite en relation avec les genres étudiés définis dans les « objets d'étude »)<sup>22</sup> et en même temps des choix plus « économiques », ou évitant la dispersion et la multiplication des activités, facteur non négligeable dans l'acceptation et la mise en oeuvre de l'innovation. Ou bien, le poids du bac se manifeste dès la seconde<sup>23</sup> et les activités de « réécriture », réservées à l'examen à la série littéraire, passent au second plan. On pourrait en ce sens corréler l'importance accordée à certains genres à leur présence dans les Annales zéro publiées en décembre 2001 (cinq lettres, trois dialogues, deux articles, un texte manifeste, une fable, un scène de théâtre et une réécriture dans les sujets présentés). Les deux hypothèses peuvent interférer.

---

22. La relation entre les genres pratiqués en production écrite et les « objets d'étude », déjà signalée, est bien visible dans cette confrontation des résultats : le récit (« objet d'étude » de seconde) passe de la deuxième place en seconde à la dixième place en première ; même « régression » pour « le portrait », genre satellite du récit, ou composante importante de « l'éloge et le blâme » (« objet d'étude » de seconde) qui disparaît quasiment en première. Le biographique (« objet d'étude » en première) en troisième position dans cette classe n'apparaît pas en seconde. L'on pourrait en inférer que la notion de progression, de répartition des connaissances et compétences à acquérir selon les niveaux, au cœur des décisions prises dans les nouveaux programmes, fait son chemin.

23. Implicitement du moins, car les réponses explicites indiquent le contraire.

Signalons que les affinités des élèves (de seconde et de première réunis) avec certains écrits d'invention ne recoupent pas exactement celles de leurs enseignants (annexe 1). Ils se rejoignent sur la priorité accordée à l'écriture des genres (avec une absence de goût très marqué pour la réécriture au sens d'écriture hypertextuelle) et en seconde sur l'importance du narratif et du goût pour la fiction brève (la nouvelle est souvent citée). Les genres qui permettent l'expression de soi, le lyrisme ou la confiance, sont en bonne position, semblant bien correspondre aux intérêts souvent évoqués, réels ou supposés, des lycéens. Ces derniers sont en décalage d'inclination avec leur professeur sur deux genres ou formes de discours : la poésie et l'argumentation. L'écriture de la poésie arrive en 2<sup>e</sup> position alors qu'elle est peu présente dans les propositions des professeurs et curieusement davantage en seconde qu'en première ou un objet d'étude lui est pourtant consacré<sup>24</sup>. Les genres les plus spécifiques de l'argumentation ne sont pas en tête du classement et la lettre, privilégiée par les enseignants, est en position moyenne. Faut-il en inférer que, du point de vue des élèves, l'écriture d'invention pourrait perdre de son attraction si elle s'enfermait dans les genres argumentatifs ou dans la répétition d'un genre trop consensuel ? L'enquête ne permet pas de dire dans quelle mesure les goûts des élèves pèsent dans les choix d'activités proposées par les enseignants.

Les genres s'imposent, littéraires et non littéraires, comme « modèles » de l'écriture d'invention et également de manière plus générale, la littérature à travers les travaux de réécriture, qui, quoique moins représentés, ne sont pas absents des pratiques (annexe 1). Quelques points méritent d'être signalés. Les activités de réécriture sont moindres en première qu'en seconde. L'importance des genres se fait sentir jusque dans les activités de réécriture avec les transpositions génériques. L'écriture de la parodie est absente en seconde, faiblement représentée en première alors qu'impliquée par les programmes et prisée semble-t-il culturellement par les « lycéens d'aujourd'hui » qui en font un mode de rapport au monde privilégié. Est-ce l'expression de difficultés particulières liées à cette écriture qui conduit, assez naturellement, sur le terrain de la transgression ? Par ailleurs, la notion de progression et de programmation des apprentissages est clairement attestée et confirme une orientation marquée des nouveaux programmes. Ainsi des activités de réécriture « régressent » très nettement d'un niveau de classe à l'autre. C'est notamment le cas du changement de point de vue et de l'écriture de suite ou fin de texte, qui sont bien représentés en seconde sans doute parce qu'ils font la transition avec la classe de troisième et qui disparaissent pratiquement en première.

A travers l'enquête analysée, l'écriture d'invention se caractérise nettement, dans les pratiques, par l'écriture des genres, par une tension repérable entre le prescrit des programmes et de l'EAF, par des frontières mobiles selon les modes de réécriture choisis et les relations aux textes qu'ils construisent. Elle fixe de nouveaux référents didactiques à l'écriture scolaire.

Les résultats font également apparaître que l'écriture d'invention permet de favoriser, de construire et développer des apprentissages assez précisément

---

24. Est-ce parce que les enseignants s'autorisent davantage de liberté, de « créativité », de jeux dans l'écriture en seconde ? Est-ce parce que la poésie est « exclue » des genres définis pour l'EAF qu'elle est minorée en première ?

identifiables et pour certains plus particulièrement spécifiques de l'écriture d'invention.

### **De nouveaux savoirs et de nouvelles compétences scripturales en jeu**

L'enquête montre que 67% des enseignants interrogés pensent que l'écriture d'invention a des effets sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture, essentiellement sur deux plans : les savoirs mis en jeu et les compétences scripturales acquises ou développées (30%) et la relation à l'écriture des élèves (23%) (que nous traitons plus loin).

Les savoirs et les compétences en jeu dans l'écriture d'invention sont lisibles dans plusieurs « entrées » de l'enquête (annexe 2) que nous synthétisons pour en dégager les éléments essentiels.

A travers les catégories les plus représentées, nous constatons que l'écriture d'invention permet de construire ou d'acquérir des savoirs propres aux grands domaines d'enseignement au lycée, domaines redéfinis et affirmés dans la nouvelle réforme : la littérature, la langue et l'argumentation. Domaines également représentés dans les « objets d'étude ». Le champ de la littérature est essentiellement représenté à travers les catégories des genres et des registres. Elles arrivent en tête, montrant une fois de plus, l'importance accordée aux règles, aux codes littéraires qui régissent l'écriture et la place centrale que prennent ces « nouveaux guides » de l'écriture scolaire. Signalons toutefois qu'il est souvent difficile de distinguer, dans les réponses, les savoirs des savoir-faire, la connaissance des genres et des registres ou la compétence à mettre en œuvre ces catégories dans l'écriture d'un genre demandé. Les deux sont évidemment liées, mais non assimilables dans le mode d'approche et d'appropriation de la littérature, dans les modes d'enseignement et d'évaluation. La langue est également placée au cœur des apprentissages favorisés par l'écriture d'invention. Elle est désignée sous deux angles qui signifient des conceptions différentes et de ce fait sont à interroger : le style ou la qualité de l'expression (21%) et la maîtrise de la langue (10 %). Les savoirs du champ de l'argumentation sont moins représentés que ne le laisseraient prévoir les instructions officielles : en 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> position mais dans des scores inférieurs de moitié (15%) à ceux des savoirs classés en tête, et encore plus faibles en seconde. Il semble qu'alors, l'écriture d'invention n'est pas encore comprise comme principalement « annexée » à l'argumentation.

Le deuxième champ d'apprentissage lié à l'écriture d'invention est celui de l'écriture. Les résultats de l'enquête montrent qu'avec l'écriture d'invention, l'écriture devient effectivement un objet de réflexion et de savoir, et l'écriture une compétence qui s'enseigne. Les apprentissages de l'écriture arrivent au premier plan en seconde (35%)<sup>25</sup>. Un objectif important des nouveaux programmes est ainsi mis en œuvre, avec toutefois une différence sensible : dans les IO, il est surtout spécifié dans le domaine de la lecture (objet d'étude : « le travail de l'écriture »), alors que les enseignants l'inscrivent clairement dans le domaine de la pratique des écrits

---

25. On note une différence marquée entre le souci des apprentissages de l'écriture en 2<sup>nd</sup>e et la priorité donnée à l'examen en 1<sup>ère</sup>.

d'invention. Le détail des réponses signifie que l'écriture d'invention permet de construire des savoirs et des compétences d'écriture diversifiés et d'« ouvrir » ceux qui dominent en la matière. Savoirs et compétences liés aux processus d'écriture : de la recherche des idées à la mise en texte (« textualité »), en passant par le travail de l'écriture du brouillon, des techniques d'expression ou du style. Savoirs et compétences liés aux problématiques d'écriture : l'« invention » déclinée en créativité, imagination, liberté mais aussi l'écriture avec « contraintes »<sup>26</sup> et l'écriture définie à travers une série de choix plus ou moins conscients : postures d'auteur ou d'écrivain<sup>27</sup>, instances énonciatives, intentions de l'écriture et rhétorique des effets, modes de relation à soi, à l'Autre et au monde dans l'écriture... Avec à la clé une plus grande adaptabilité scripturale en raison des productions moins modélisables que privilégie l'écriture d'invention. Egalement, savoirs et compétences liés à la relation lecture-écriture ou au réinvestissement d'une lecture dans l'écriture : l'écriture d'invention devient une modalité de lecture-analyse des textes sans passer par la médiation du commentaire ; paradoxalement, elle rend compte de lectures et facilite l'appropriation ou la découverte des textes<sup>28</sup>. C'est une dimension essentielle attestée en seconde comme en première (respectivement 19% et 16%).

Le troisième champ repérable dans l'enquête regroupe des facteurs difficiles à définir ou à situer dans le champ des savoirs et des compétences quoique ressentis ou déclarés comme déterminants. L'on peut considérer qu'il relève des affects ou de la psychologie du scripteur avec « l'expression de soi » souvent évoquée et le « plaisir » de l'écriture. Si certaines dimensions de l'expression de soi sont enseignables, à travers par exemple les genres de l'autobiographie, les « outils de la langue »... et peuvent relever des champs littéraires et linguistiques, ce n'est sans doute pas le cas de tous les phénomènes d'apprentissage de la prise de conscience de soi ou de ses sentiments dans les gestes de l'écriture, signalés comme spécifiques, voire constitutifs de l'écriture d'invention. Le plaisir de l'écriture pose des questions de même nature. L'écriture d'invention apparaît alors comme pourvoyeuse de situations d'apprentissages qui échappent (dans le cadre de cette enquête, en tout cas) mais n'en sont pas moins repérés comme essentiels par les enseignants.

### **La consigne d'écriture ou les nouvelles règles de l'écriture « littéraire »**

La consigne d'écriture figure dans les IO pour l'EAF comme un élément de cadrage de l'écriture d'invention. L'enquête montre que les enseignants interrogés, qui la mentionnent de manière récurrente, ont saisi toute son importance voire sa

- 
26. « Elle multiplie les contraintes mais permet aussi pour nombre d'élèves de se sentir plus à l'aise car ils ont le sentiment d'une moins grande abstraction » ; « Les élèves considèrent que c'est un espace de liberté, d'expression - même cadré » ; « La liberté grâce aux contraintes ».
27. « Les élèves jouissent d'un statut d'écrivain et non plus de commentateurs/critiques ; le texte devient le lieu d'une recherche plus expérimentale que doctorale ; les élèves ont des maîtres à imiter ».
28. « Ces exercices me semblent permettre à l'élève une appropriation personnelle des techniques et des textes qui dès lors ne lui apparaissent plus comme "révolus" mais comme miroirs de son expérience propre » ; « on comprend mieux ce à quoi on s'est essayé » ; « regarder de plus près les textes pour voir "comment c'est fait" » ; « elle supprime le hiatus entre l'étude des textes et la pratique d'une écriture strictement métalinguistique ».

nécessité. Cette mise en valeur s'explique sans doute parce que la consigne fixe à la fois les « contraintes » d'écriture et les critères d'évaluation de cette écriture. Elle fournit les règles de réalisation de la production écrite et « fait contrat ». Le respect de la consigne arrive souvent en tête des critères d'évaluation privilégiés pour les écrits d'invention (de 33% à 45% de mentions).

La consigne programme le geste de l'écriture littéraire. Les composantes des consignes ou les éléments de « programmation » de l'écriture les plus fréquemment cités concernent la catégorie littéraire ou les codes du genre, les spécificités énonciatives, le registre (25%)<sup>29</sup>. La forme de discours dominant, la visée, l'univers thématique sont également évoqués. Il apparaît que la dimension pragmatique des catégories génériques est centrale dans la consigne d'écriture, que des postures d'écrivain, des rôles fictionnels ou d'emprunt en relation à des lecteurs ou des destinataires de l'écrit sont proposés à l'élève et à construire dans l'écriture, que l'écriture des genres n'est pas fatalement réduite à une « revue » de catégories formelles, figées et étriquées mais qu'elle peut varier au gré des situations d'écriture inventées.

La consigne inscrit l'écriture d'invention dans le champ de la littérature et de sa « fabrication »<sup>30</sup> également parce qu'elle est le lieu d'une tension entre les règles d'écriture qu'elle fixe et l'invention, l'originalité que requiert, implicitement ou non l'écriture « littéraire », tension entre contraintes et créativité qui est peut être constitutive de l'écriture d'invention<sup>31</sup>. Toutefois, dans le cadre scolaire, la question se pose de savoir si le respect de la consigne, à ce point mis en avant, n'occulte pas une réflexion sur la transgression des règles, sur le rapport entre transgression et création, sur les conditions de la transgression autorisée, tolérée pour tous ou réservée aux meilleurs élèves...

Le rôle central et problématique de la consigne renvoie aux exigences et à la tâche délicate de son « écriture », contenu et rédaction. Cette dimension apparaît dans l'enquête comme non négligeable : 15% d'enseignants disent que la difficulté d'inventer des sujets et de rédiger des libellés précis et rigoureux fait obstacle aux apprentissages de l'écriture d'invention, de même que la diversité et la variété des exercices (18%). La consigne d'écriture est décisive pour la faisabilité, l'intérêt et la créativité des écrits d'invention.

## **Une évaluation différenciée des principaux exercices écrits**

L'introduction de l'écriture d'invention dans le champ des pratiques évaluatives des écrits oblige à construire des repères pour évaluer cette écriture « nouvelle » et à interroger les pratiques en cours. Cette nécessité se fait d'autant plus vive, au

---

29. « Faire attention aux consignes : cadre historique, situation d'énonciation, genre, registre, figures de style en rapport avec le sujet » ; « Prêter une extrême attention aux contraintes explicites et implicites ».

30. On pense, par analogie, à l'importance qu'ont les « propositions » d'écriture ou les « contraintes » d'écriture pour susciter la créativité dans les ateliers d'écriture.

31. « Évaluation délicate, un excès de contraintes peut scléroser l'écriture ; une absence de contraintes peut mener à des dérives. J'évalue une certaine liberté de l'écriture » ; « En dépit des contraintes, c'est le sujet qui permet le plus d'autonomie, voir d'originalité aux élèves ».

moment de l'enquête, que l'écriture d'invention devient un exercice faisant l'objet d'une évaluation sommative à l'EAF pour la première année alors que de nombreux enseignants déclarent l'écriture d'invention inévaluable et qu'une partie d'entre eux n'envisage sa pratique que dans le cadre de la classe et des apprentissages.

Paradoxalement, dans cette situation délicate, les réponses des enseignants interrogés permettent de distinguer assez nettement les écrits d'invention du commentaire et de la dissertation et même ces deux exercices entre eux, sur la base de compétences et de connaissances attendues différenciées (annexe 3). Les trois compétences arrivant en tête du classement définissent trois champs d'appartenance caractéristiques de chacun des sujets : pour le commentaire, le champ de la lecture de la littérature ou de la glose (lecture-analyse de textes littéraires, organisation, utilisation d'outils de lecture-analyse), pour la dissertation, le champ du discours et de la culture (argumentation, culture générale ou littéraire, composition), pour les écrits d'invention, le champ de la littérature ou de l'écriture littéraire (style ou qualité de l'expression, respect des consignes, imagination-originalité-créativité). Ce n'est pas considérés séparément mais dans leurs combinaisons respectives et différenciées que ces critères peuvent apparaître spécifiques et nouveaux. Les compétences, pour l'écriture d'invention, confirment celles mises en valeur dans d'autres réponses de l'enquête.

Des compétences communes, transversales aux différents sujets se dégagent également. Ainsi, les compétences et savoirs de l'argumentation que l'écriture d'invention « partage » avec la dissertation et le commentaire quoique avec des scores et des rangs différents. Il semble que ce champ de savoirs et de compétences prend la place que les rédacteurs des programmes lui ont attribué, en particulier dans son association avec la littérature. Une parenté peut être observée entre le commentaire et l'écriture d'invention (et par différenciation avec la dissertation) concernant la dimension personnelle de l'écriture<sup>32</sup>.

Par ailleurs, à travers plusieurs réponses, les critères d'évaluation de l'écriture d'invention apparaissent relativement stables quoique distribués différemment sur l'échelle des priorités (annexe 3). Ce qui lève en partie le présupposé selon lequel l'écriture d'invention ne serait pas évaluable, en dépit des difficultés à surmonter.

L'introduction de l'écriture d'invention suscite une réflexion sur l'évaluation des écrits, embryonnaire dans le cadre de cette enquête, mais didactiquement intéressante.

### **Une relation motivante et dynamique à l'écriture pour les élèves**

La modification de la relation à l'écriture des élèves est signifiée, dans l'enquête, à la faveur de réponses à diverses questions qui n'y réfèrent pas directement. L'accent est généralement mis conjointement sur le pouvoir de « révélation » de l'écriture d'invention et de transformation, pour l'élève, de sa relation à l'écriture. Cette transformation apparaît comme un effet majeur de l'introduction de l'écriture d'invention au lycée. Les quatre principaux signes qui

---

32. Pour une analyse plus détaillée, en perspective avec les choix des nouveaux programmes, voir DEA, *op. cit.*

manifestent l'intérêt des élèves, sorte d'évaluation empirique des enseignants qui connaissent et savent mesurer les réactions des élèves en général et de leur classe en particulier, peuvent être considérés comme emblématiques, tant il y a assentiment partagé ainsi qu'en témoignent des scores assez élevés (entre 30 et 40%) (annexe 4).

La motivation et l'engagement personnel dans le travail d'écriture (38%) se déclinent en des signes manifestes comme les démarches autonomes, le surplus de travail fourni, les recherches complémentaires non demandées... Les professeurs évoquent également, avec une insistance particulière, les travaux de réécriture, de reprise ou de reformulation, de « correction » des textes que les élèves acceptent, voire même demandent... ce qui n'est pas un phénomène habituel. L'implication de la personne de l'élève dans son écriture semble motiver et justifier le travail de l'écriture. L'écriture d'invention encourage un rapport actif à l'écriture, et une entrée dans l'écriture comme processus de fabrication. L'investissement de l'élève pourrait être à la hauteur des bénéfices symboliques éprouvés ou escomptés.

Les « sociabilités » de l'écriture (36%)<sup>33</sup> désignent tous les signes qui manifestent les activités d'échanges et de communication autour de l'écriture, le besoin d'en parler, de la partager, de la faire connaître, ou de se faire reconnaître à travers elle (avec par exemple le « désir que le professeur réagisse »). Les professeurs mentionnent les demandes (fréquentes) de lecture à haute voix ou de mise en voix des productions, le bon accueil qui leur est fait dans la classe, voire le vif intérêt qu'elles suscitent. Ils observent que les écrits lus stimulent les débats autour de l'écriture et de ses enjeux, pour le scripteur comme pour le lecteur. Enfin, ils signalent également le besoin « d'éditer » les textes (traitement de textes), de les faire aboutir matériellement, pour les communiquer à d'autres (au CDI, à d'autres classes...). La socialisation des écrits d'invention semble s'imposer assez « naturellement » ou plus naturellement que pour les autres écrits plus « scolaires », et les échanges autour de l'écriture rejouent sur la relation à l'écriture et sur le travail de l'écriture<sup>34</sup>.

La qualité des productions (34%) se manifeste aussi bien par la réussite de l'exercice (notation), que par l'inventivité dont font preuve les élèves ou les « bonnes surprises » que réserve ce genre d'écriture (10%) : longueur inhabituelle des écrits, expression par images, humour... Les enseignants déclarent « découvrir » leurs élèves. Cette qualité se retrouve aussi dans le soin que les élèves apportent à la « réalisation matérielle » quand l'écriture débouche sur une édition ou une présentation spécifique.

Le plaisir d'écrire (28%) s'exprime dans la gaieté, l'enthousiasme dont font preuve les élèves, dans l'attrait exprimé pour l'activité. Les professeurs insistent particulièrement sur le désir des élèves, souvent formulé de recommencer cette « expérience » de l'écriture d'invention. Il est difficile de savoir si ce plaisir est dû à la nouveauté de l'exercice dans le champ scolaire ou s'il relève de la dimension en quelque sorte « jouissive » de l'écriture créative (en dépit des difficultés éprouvées,

33. pour transposer dans le champ de l'écriture ce concept de Privat J.-M. à propos de la lecture.

34. « [La lecture des écrits d'invention] a généré des discussions entre les élèves ; la plupart a sans difficulté repris son texte pour y ajouter sensations, modalités ; cela a généré des questions "comment se souvient-on ? pourquoi" ? »

parfois), des satisfactions qu'elle provoque, souvent évoquées dans les ateliers d'écriture, par exemple.

Il ressort de cette enquête que l'écriture d'invention modifie la relation des élèves à l'écriture. Elle suscite un rapport actif et impliqué à l'acte d'écrire. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les situations d'apprentissage qu'elle implique de préférence sont de nature à faciliter les acquisitions des connaissances qu'elle met en œuvre.

## **UNE INNOVATION EN SUSPENS**

L'écriture d'invention est, à la fois, effectivement et potentiellement innovante si l'on en croit les données de l'enquête. Sa mise en pratique impulse des changements dans la didactique de l'écriture au lycée, perceptibles dans les réponses des enseignants. L'avenir confirmera ou non les orientations qui y sont dessinées. Toutefois, certains effets ou certaines manifestations de l'écriture d'invention apparaissent problématiques ou encore incertains dans leur contenu ou leur évolution. Selon ce que l'institution, les enseignants et les élèves en feront, l'écriture d'invention transformera sensiblement les apprentissages de l'écriture et de la littérature ou elle ne sera qu'un exercice de plus aux finalités discutables ou vaines. Nous proposons à la réflexion quelques points aveugles de cette innovation.

### **L'écriture d'invention : culture de l'écriture ou culture de la lecture<sup>35</sup> ?**

Souvent, dans l'enquête, les enseignants montrent qu'ils situent bien l'écriture d'invention dans le champ de l'écriture. C'est le cas lorsqu'ils valident sa présence à l'EAF : 18% la jugent apte à exprimer des compétences d'écriture et d'expression évaluables (contre 10% à manifester des compétences de lecture-analyse des textes du corpus). Egalement, et de manière encore plus nette, lorsqu'ils justifient son intérêt : 22% disent qu'elle permet d'apprendre à écrire et à se faire comprendre, 12% d'occuper la place de l'auteur, de prendre des rôles fictionnels. La grande importance accordée au style, dont nous traitons ci-après, confirme cette « orientation » rhétorique de l'écriture d'invention.

Or, les IO, comme nous l'avons montré, inscrivent pour une part essentielle, voire prioritaire, l'écriture d'invention, dans le champ de la lecture. Elle doit actualiser dans l'écriture des lectures de textes ; elle doit dans une écriture impliquée manifester une « réception » distanciée des œuvres... L'enquête montre que cette dimension est présente, parfois signalée avec force, même si elle n'apparaît pas au premier plan (annexe 2 et ci-dessus « De quelques effets innovants... »).

La tension entre ces deux pôles écriture et lecture est manifeste dans le cadre du corpus de textes (qui est une nouveauté de la réforme) et de son rôle à l'examen. Le corpus (ou un seul texte long) est censé « piloter » l'écriture des trois sujets, selon des interactions lecture-écriture qui restent imprécises, mais structurellement imposées dans les textes officiels. Or, dans l'enquête, l'importance du rôle du corpus

---

35. Pour paraphraser Michel Charles qui dans *L'Arbre et la source* (Seuil, 1985) parle de « culture rhétorique » et de « culture de commentaire ».

pour l'écriture d'invention est minorée : 16% contre 36% pour la dissertation où il apparaît indispensable. Sa fonction n'est pas bien perçue ni élucidée : seule, celle de « modèle » est évoquée un peu clairement, sans toutefois que soit précisé si c'est un texte qui est modèle ou l'ensemble du corpus, ni le mode de relation au modèle. Le corpus de textes apparaît à l'époque de l'enquête, comme un « impensé » ; ce qui peut témoigner de la difficulté à préciser son rôle pour l'écriture d'invention, voire de son refus.

La tension entre le champ de l'écriture et celui de la lecture se joue également dans les rôles respectifs de la consigne (dont on a vu l'importance) et du corpus dans la production écrite. La consigne peut s'apparenter aux règles des traités de rhétorique, dont on tire l'art d'inventer, de composer et d'écrire ; elle est du côté de l'écriture. Le corpus peut être considéré comme une source de règles, issues de l'étude des textes et dont on se sert ensuite pour écrire ou bien, être l'objectif de l'étude dont l'écriture rend compte, sans passer par le commentaire (ou écriture « métatextuelle »<sup>36</sup>). Il est résolument du côté de la lecture. Les écrits d'invention procèdent alors de l'art de lire.

Quelle « orientation » l'emportera de l'écriture ou de la lecture, de la « rhétorique » expressive ou du « commentaire » déguisé ? Faudra-t-il choisir ? Ou sera-t-il possible de maintenir des équilibres entre des pratiques différentes puisque le corpus n'est une nécessité que pour les écrits d'invention à l'EAF ? Dans les autres situations d'écriture en classe, l'art de la production écrite pourra se suffire à lui-même, ou entretenir avec les textes de très libres relations, ou même être à l'origine de démarches d'apprentissage et de lectures élaborées dans l'écriture qui les précèdent : écrire d'invention pour construire des savoirs linguistiques ou littéraires, pour lire la littérature<sup>37</sup>.

### **L'écriture d'invention : les apprentissages et la maîtrise de la langue ou la consécration du style ?**

L'enquête fait apparaître l'association étroite établie par les enseignants entre langue et plus particulièrement « style » et écriture d'invention. En effet, que ce soit dans les savoirs ou les compétences acquis ou construits avec l'écriture d'invention ou les compétences à évaluer en priorité, « le style » ou « la langue » ou « l'expression écrite » arrivent en tête, toujours en 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>e</sup> position. Mais un intérêt ou une dimension de premier plan pour les enseignants ne recouvrent pas des notions équivalentes.

Dans l'enquête, l'approche et les conceptions sont clivées. D'un côté, le style, souvent cité, ou réitéré à travers différents termes donnés comme des équivalents sémantiques (le plus souvent « qualité de l'expression »...) semble désigner la dimension « littéraire » de la langue. De l'autre, la maîtrise de la langue semble le plus souvent référer à la correction de la langue et à son bon usage. La

---

36. Une autre catégorie de Genette : la « métatextualité » qui désigne le commentaire d'un texte par un autre.

37. Voir, sur une recherche en cours, l'article de Nathalie Denizot « Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre », in *Recherches* n°39, 2003. Selon la même démarche de l'écriture vers la lecture, avec construction de savoirs : Huynh J.-A. (1991).

caractérisation de l'écriture d'invention, les activités et les apprentissages qui en découlent sont alors distincts et le choix de l'une ou de l'autre dénomination ou approche n'est sans doute pas neutre.

La notion de style, polysémique et fortement connotée, est difficile à cerner dans l'enquête : signe de littérarité ou signe rhétorique (résultant du sujet traité ou du genre) ou signe linguistique (déterminé par la nature et les intentions du sujet écrivant...). Elle apparaît de ce fait comme le lieu de nombreux malentendus possibles, elle peut signifier l'ornement ou la belle écriture tenant lieu de savoir littéraire, de réflexion ou de raisonnement, « le retour du refoulé » en quelque sorte. Mais surtout, le style s'enseigne-t-il, en dehors des figures ? S'évalue-t-il et comment ?

Par opposition, la langue s'apprend, se travaille, se « corrige » et s'évalue...

Toutefois, il ne s'agira pas pour résoudre cette opposition de simplement choisir entre deux conceptions clairement démarquées. La question est complexe. Un discours linguistiquement correct est-il un discours efficace ? Et l'efficacité langagière est-ce le style ? Ou encore, comment évaluer la « personnalité » d'une écriture par ailleurs déficiente linguistiquement ?

Dans la logique de l'importance accordée au style et à la langue, les enseignants signalent comme un obstacle majeur à l'écriture d'invention, la non maîtrise de la langue par les élèves. La langue des élèves est, en effet, définie, par 22% des professeurs, comme « pauvre », « incorrecte », « mal maîtrisée dans les situations d'écrit ». Il y a tension évidente entre les déficiences linguistiques (« le fait que la plupart, sinon la totalité de nos élèves, n'est "pas chez elle, dans la langue française" ») et les attentes d'une langue travaillée, « littéraire » : « il manque "la distinction" ». Obstacle également quand l'invention s'arrête aux barrières de la langue : « que faire quand la forme est vraiment originale et l'orthographe, défavorable ? »

L'obstacle de la langue est parfois référé au milieu social<sup>38</sup> et fait écho aux débats autour de cette question dans le cadre de l'évaluation. La langue des élèves fait obstacle à l'enseignement d'une écriture qui a comme référent la littérature définie à travers le travail et le « raffinement » de la langue. Quelles conséquences sur la pratique de l'écriture d'invention, sur l'innovation qu'elle représente potentiellement, peut avoir le tiraillement entre une exigence essentielle de « style » des enseignants et le niveau linguistique des élèves, qui (jugé) insuffisant annule d'entrée de jeu tout autre bénéfice ou réussite de l'exercice pour ceux qui l'évaluent ? N'est-ce pas la reconnaissance et l'acceptation de l'élève tel qu'il est, et non tel qu'une certaine conception (élitiste ? passéiste ? professorale ?) de la culture le voudrait, qui est en jeu dans cette opposition<sup>39</sup> ? Certains enseignants ont une conscience claire des risques encourus<sup>40</sup>. Quels choix de valeurs et pour quels

38. « La richesse du lexique en jeu dans cette écriture est tributaire des inégalités sociales » ; « on risque de n'évaluer que ce qui n'a pas été enseigné : l'aisance de l'écriture, la créativité, l'originalité » ; « l'habileté stylistique repose sur les acquis liés à l'origine sociale »

39. Sur le poids des représentations sociales et culturelles de l'écriture des enseignants dans la lecture et « l'évaluation » des écrits d'invention de leurs élèves : Huynh J.-A. (2002).

40. « L'écart ne va-t-il pas se creuser entre ceux qui écrivent bien et les autres ? » ; « Difficile de rester objectif vis à vis des inégalités liées à l'expression quand cette compétence motive l'exercice » ; « Si

apprentissages en langue et en écriture autoriseront à parler d'innovation dans l'écriture d'invention ?

## **L'écriture d'invention : des limites à l'invention dans le cadre scolaire ou des tensions fécondes ?**

### *L'invention des enseignants*

Dans l'enquête, les enseignants déclarent que l'écriture d'invention a des effets sur leur travail, sur leurs pratiques professionnelles et didactiques. Celles-ci sont modifiées par la nécessité d'inventer des exercices, des dispositifs « innovants » ou favorisant la créativité, de préparer différemment car les exercices d'écriture sont multiples et diversement codifiés contrairement à la dissertation et au commentaire<sup>41</sup>, de transformer les habitudes de correction et en particulier de modifier, avec chaque sujet, les critères d'évaluation, de changer la relation au temps consacré à l'écriture ou de prendre en compte la temporalité de l'écriture chez les élèves. Or, ces modifications, ressenties comme nécessaires, correspondent aux principaux obstacles à l'écriture d'invention, peu nombreux et assez clairement identifiables, signalés par ailleurs dans l'enquête.

Le manque de temps (21%) constitue un réel obstacle à l'accompagnement des élèves dans cette écriture, au suivi individualisé, ressentis comme davantage nécessaire que pour les autres exercices d'écriture parce qu'associés aux notions de brouillon, de réécriture, de maturation de l'écrit<sup>42</sup>. La diversité, la variété des exercices (18%) très spécifique de l'écriture d'invention, découlant du caractère non systématique des exercices, de la variété des genres à travailler, est vécue comme un obstacle à une bonne préparation des élèves au bac, comme une limite, plutôt qu'une richesse, comparée à la stabilité, l'uniformité des exercices traditionnels comme la dissertation ou le commentaire<sup>43</sup>. La difficulté d'inventer des sujets et de rédiger des libellés précis et rigoureux (15%) signale l'interaction entre l'invention demandée à l'élève et l'invention du professeur. Il n'y a pas de « consigne-type », mais dans l'ensemble la difficulté concerne davantage la tension dans les sujets entre l'invention, la création et une double contrainte : établir des liens avec des savoirs (objets d'étude), des lectures (analytiques ou cursives), des domaines artistiques (image, musique) et définir des protocoles d'écriture rigoureux, des consignes précises qui guident l'écriture et fondent l'évaluation. L'écriture d'invention semble exiger beaucoup des enseignants et pas uniquement une simple adaptation à la nouveauté des exercices.<sup>44</sup>

---

priorité est donnée à l'expression écrite, il y aura une grande disparité des notes à l'examen (voire des injustices) ».

41. « On a touché un point sensible, qui me paraît essentiellement pédagogique. L'écriture d'invention demande un effort permanent d'invention, d'adaptation, de préparation, de conception de séquences ».

42. associé, mais dans une moindre mesure, au trop grand nombre d'élèves dans les classes de lycée.

43. « la quasi certitude statistique que ce qu'on prépare ne "sortira" pas à l'examen »

44. Ces phénomènes sont d'autant plus sensibles que la généralisation de l'innovation touche des enseignants très inégalement préparés et formés... comme ils le constatent eux mêmes.

### ***La part des savoirs scolaires***

Les difficultés évoquées à fabriquer des sujets, rédiger des consignes recoupe une question sans doute centrale, non explicitement formulée mais déductible des réponses dans différentes rubriques de l'enquête : le statut des savoirs dans l'écriture d'invention ou quels sont les savoirs attendus et quelle place leur accorder ? Outre les problèmes de langue, les enseignants signalent comme un obstacle à l'écriture d'invention l'insuffisance des connaissances littéraires, culturelles, rhétoriques des élèves. Cette insuffisance est diversement interprétable à partir des réponses faites. Le défaut de lecture est maintes fois évoqué et semble signaler que les transferts attendus de la lecture vers et dans l'écriture ne se font pas. Il se peut également que soient implicitement désignées les catégories des genres et des registres (d'ordre littéraire, culturel et rhétorique) dont nous avons vu l'importance dans l'écriture d'invention et dont la connaissance insuffisante dessert l'écriture. Mais, il s'agirait alors davantage de savoir-faire, de savoirs en action que de connaissances déclarées. Aussi, de manière plus générale, cet obstacle peut signaler une conscience, plus ou moins intuitive, des effets que peut avoir le lien étroit établi dans les programmes entre les objets d'étude et l'écriture d'invention, des problèmes que peut poser, à la réalisation et à l'évaluation, la fragilité de l'un des éléments du couple savoirs-invention dans les écrits d'invention<sup>45</sup>. La spécificité des écrits d'invention peut être menacée par la nécessité d'« exposer » des savoirs. Mais en faire abstraction peut contribuer à délégitimer ces exercices au niveau d'une évaluation terminale comme l'EAF. Délicat équilibre à trouver. Les savoirs attendus et les savoir-faire mis en oeuvre dans l'écriture d'invention ont encore à être élucidés, définis et approuvés.

### ***Les représentations des élèves***

Un autre point de tension, qui peut décider de l'innovation et de ses enjeux, apparaît dans l'opposition entre les représentations et les pratiques de l'écriture d'invention des élèves et les représentations ou les attentes des enseignants. Les représentations des élèves, et leurs pratiques, constatées dans les travaux effectués et les devoirs rendus, font obstacle, selon les enseignants, à la réussite des élèves dans cette modalité d'écriture. Elles sont également évoquées dans d'autres parties de l'enquête et constituent de ce fait une tendance forte qui se dégage. L'opposition se décline dans une série de contraires qui distinguent bien le pôle élève et le pôle professeur : liberté *vs* contraintes ; spontanéité *vs* rigueur<sup>46</sup> ; oral *vs* écrit ; facilité *vs* exigence<sup>47</sup>. Cette dernière opposition rejoint la question des savoirs soulevée précédemment et pose celle des repères et des seuils d'exigence à construire pour que élèves et enseignants se rencontrent sur les critères de réussite des écrits

45. Nous développons quelque peu ce point ailleurs : Huynh J.-A. (2003).

46. « Les élèves surestiment la valeur de la spontanéité (qu'ils confondent avec l'imagination)... » ; « le manque de rigueur des élèves qui choisissent ce sujet parce qu'il leur semble plus abordable que les deux autres »

47. « Un véritable exercice littéraire » *vs* « une rédaction de collège » ; « exercice exigeant pour l'enseignant » *vs* « exercice facile, "simpliste" pour les élèves » ; « écriture brève, voire schématique » *vs* « écriture longue du commentaire et de la dissertation » ; « la facilité apparente est un leurre » ; « ce type de sujet se pare d'une facilité illusoire aux yeux de nombreux élèves ».

d'invention. Il faudrait mesurer les avancées sur ce point depuis l'enquête et après deux sessions d'EAF. Mais il faudrait aussi, et peut être surtout, s'interroger sur la place faite aux lycéens d'aujourd'hui, à l'idée qu'ils se font des relations aux autres et au monde, à leurs cultures dans l'écriture et plus particulièrement dans celle dite d'invention.

### *Des spécificités évaluables pour l'écriture d'invention ?*

Comme nous l'avons vu, des critères d'évaluation de l'écriture d'invention se dégagent assez nettement et font consensus, mais certains critères essentiels, comme l'originalité, la créativité sont l'objet de tension et de désaccord. L'originalité et l'invention sont considérées comme des critères d'évaluation prioritaires en classe et à l'examen par 29% des professeurs interrogés mais ce sont ces mêmes compétences que 25% n'envisagent pas d'évaluer (« critères difficiles à mettre en œuvre ou totalement irrecevables »). Or, ne sont-elles pas constitutives et spécifiques de l'écriture d'invention ?

Par ailleurs, l'enquête montre que si 49% des professeurs interrogés pensent que l'écriture d'invention satisfait aux objectifs et aux exigences d'une épreuve terminale certificative, 40% pensent le contraire. Ces derniers invoquent un certain nombre de raisons pour invalider l'exercice à l'examen, et en particulier, le risque de critères « subjectifs », « impressionnistes », « flous » (10%), ainsi que d'une évaluation sans rapport avec l'enseignement donné (11%) ou insuffisamment consensuelle et donc génératrice de discrimination sociale<sup>48</sup>.

Cette question d'une évaluation problématique peut expliquer que l'année de première les enseignants ont privilégié le commentaire (22,62% contre 7,8% pour l'écriture d'invention) alors qu'en seconde, ils ont opté pour l'écriture d'invention (27% contre 6,75% pour le commentaire)<sup>49</sup>. Même si ce n'est sans doute pas l'unique raison, car les résistances idéologiques, l'insuffisance d'accompagnement de la réforme, la publication fort tardive des textes officiels régissant l'EAF ont pu également jouer un rôle dans ces choix.

La difficulté à cerner, à clarifier les signes de la créativité se lit également lorsque l'évaluation des compétences à argumenter prend le pas sur l'originalité dans le cadre de l'évaluation à l'examen (annexe 3). L'accord se fait sur ce qui est mieux connu et moins soumis à débat.

Le respect des consignes, auquel les enseignants attachent une grande importance, peut également s'interpréter comme un garde fou nécessaire qui délimite l'espace et les règles de l'invention... mais avec l'effet potentiel de freiner ou bloquer toute créativité ou fantaisie.

Pour que l'écriture d'invention actualise son potentiel d'innovation, il revient aux enseignants de construire les notions de créativité, d'invention (faute que cela soit fait dans les IO), en s'appuyant peut être sur une conception diversifiée de l'écriture d'invention, fondée sur la nature composite, les « degrés » et les manifestations variés de l'invention et de la créativité, en relation étroite avec les

48. « Les compétences mises en œuvre ne peuvent sérieusement être acquises dans deux années, l'évaluation repose sur les acquis liés à origine sociale ».

49. Dissertation : 1,5% en 2<sup>nde</sup> et 5,46% en 1<sup>ère</sup>.

différentes situation d'écriture d'invention. La prise en compte de ces situations n'est-elle pas de nature à favoriser quelque avancée didactique en la matière ?

***L'écriture d'invention : une conception univoque et une démarche unique au service de la littérature ou des virtualités à explorer, des pratiques différenciées à exploiter ?***

La pratique de l'écriture d'invention en classe ou à l'examen ne met pas en jeu les mêmes objectifs, ni les mêmes démarches. L'enquête a cherché à vérifier ce que les enseignants en pensaient. 49% déclarent ne pas distinguer la préparation à l'écriture d'invention pour le bac, de la pratique dans le cadre des programmes et de la classe, contre 29% qui font la différence. Même chose concernant les modalités d'évaluation : 7% seulement font la différence, et sans qu'elle soit probante. Il semble que la distinction, entre les « travaux d'écriture » mentionnés dans les programmes et l'écriture des genres prescrits dans les textes pour le bac, ne soit pas perçue, ni prise en compte, mais surtout qu'elle repose sur des conceptions différentes de l'écriture d'invention au sein même des partisans de cette écriture. Les réponses marquent une opposition entre ceux qui pensent que la présence de l'écriture d'invention au bac renouvellera les pratiques, légitimera l'innovation et ceux qui y sont hostiles parce que l'examen sera nécessairement modélisant et « tuera » l'esprit et la spécificité de cette écriture<sup>50</sup>. Le rôle paradoxal et ambivalent de l'EAF, frein et moteur de l'innovation, entretient « confusion » et malentendu d'autant qu'à l'époque de l'enquête, la présence de l'écriture d'invention est lourde d'enjeux.

Si la distinction n'était pas marquée, il pourrait se faire que ces deux pratiques s'entravent l'une l'autre au lieu de se conforter mutuellement et de se compléter. En effet, d'un côté, l'écriture d'invention est associée aux apprentissages et au travail de l'écriture, elle est centrée sur le processus, de l'autre, elle est destinée à une évaluation sommative, et donc centrée sur le produit, le résultat. Mais ces finalités, ces objectifs assignés à deux situations d'écriture différentes sont-ils incompatibles ? Ces deux approches, en classe et/ou à l'examen, ne sont-elles pas étroitement liées ? L'une ne peut-elle être considérée comme l'aboutissement de l'autre, à la condition toutefois que les étapes de l'apprentissage existent distinctement et ne soient pas négligées ? L'importance et la priorité accordées à l'écriture d'invention en seconde, dans l'enquête, semble aller dans ce sens (27% contre 2% seulement pour entraîner au bac). Toutefois, la rupture attestée en première concernant l'intérêt porté à un exercice nouveau interroge (7,8% contre 22% pour entraîner au bac) que l'on se place dans l'optique des apprentissages ou de la préparation spécifique à l'EAF. La conjoncture compliquée cette année là est-elle la seule cause de ces résultats ?

Se rattache également à la problématique des conditions d'existence d'une écriture d'invention multiple et diversifiée, la question du caractère jugé parfois trop exclusivement littéraire des écrits d'invention. En effet, les genres, pivot essentiel de

---

50. « C'est un outil indispensable d'apprentissage et non d'évaluation car l'écriture de ce type présente des contraintes infinies alors que le commentaire et la dissertation reposent sur une quantité de remarques en nombre relativement fermé donc maîtrisables, donc consensuelles, or c'est l'enjeu d'une épreuve terminale ».

la nouvelle configuration des pratiques textuelles au lycée présentent l'avantage de désigner des catégories littéraires et non littéraires. Ils peuvent donc permettre de travailler sur les deux dimensions et même de travailler l'une par l'autre. Or, les programmes ne mettent pas véritablement en valeur cette ambivalence (voire cette ambiguïté) potentiellement féconde. L'importance accordée au littéraire l'emporte ou au discours sur des problématiques littéraires dans des genres qui ne le sont pas (préface, lettre...). Est-ce à dire que c'est sur la pratique des enseignants que repose la place à faire aux genres non littéraires, à travailler (lire et écrire) par exemple l'article de presse, le fait divers, le discours politique, l'essai dialogué, à égalité avec leurs « équivalents littéraires » ? Avec tous les risques de voir l'emporter des pratiques fondées sur la lecture réductrice des textes officiels et sur un malentendu : la littérature donne forcément toutes les clés pour lire tous les textes ... Les écrits d'invention peuvent-ils encore permettre de poser la question d'un enseignement-apprentissage du français plus équilibré, dans lequel est pensé la place à accorder à l'enseignement de la littérature ?

L'écriture d'invention est *de facto* un nouveau genre scolaire inscrit dans les pratiques didactiques et pédagogiques. Dès sa mise en pratique, il apparaît que l'introduction de « l'invention » modifie le paradigme de l'écriture au lycée, essentiellement métatextuelle depuis quelques décennies, et la relation à la littérature, mais selon des modalités qui ne se laissent pas réduire à des oppositions simplistes ou caricaturales entre le nouveau et l'ancien, entre l'originalité revendiquée et la tradition légitimée, entre le nihilisme de la modernité et l'admiration des oeuvres patrimoniales... Cette complexité est perceptible dès la réception de la réforme, comme en témoignent les résultats de l'enquête et la recherche qui fondent cet article. L'écriture d'invention s'y définit comme une notion héritée mais renouvelée, problématique mais riche et multidimensionnelle qui déborde les hésitations et les prudences consensuelles des textes officiels. Ses potentialités d'innovation ou de transformation réelle des pratiques d'écriture au lycée ne sont pas fatalement compromises, à la condition que ses impasses ou ses dérives possibles continuent à être interrogées et que les valeurs d'originalité, de créativité, de légitimation de l'expression personnelle de l'élève et de sa culture qui la justifient soient réaffirmées et inscrites dans les pratiques. Dans cette perspective, nous pourrions avancer l'hypothèse que l'écriture d'invention n'est pas seulement emblématique de la réforme du français au lycée, mais aussi de l'avenir de la discipline.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Textes officiels**

- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel* du 12 août 1999.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel* du 30 août 2000.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel* du 12 juillet 2001.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel* du 28 juin 2001.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel* du 3 janvier 2002.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel, Accompagnements des programmes de français. Classes de seconde et de première*, CNDP, 2001.

## Autres références

- Baconet M. (1999) « Regard sur la situation actuelle », *L'École des lettres*, 1<sup>er</sup> décembre
- Boissinot A. (1999) « Argumentation et littérature », *L'École des lettres*, 1<sup>er</sup> décembre.
- Boissinot A. (2001) « Les enjeux des nouveaux programmes », *Le Français Aujourd'hui*, n° 133, avril.
- Boissinot A. dir. (2001) *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Actes du séminaire national organisé par la DESCO, CNDP de Versailles/MEN.
- Bronckart J.-P. (1994) « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective » dans Reuter Y., *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), Berne, Peter Lang.
- Canvat K. (1999) *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Canvat K. (2003), « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? État des lieux et perspectives », *Pratiques*, n° 117-118, juin.
- École des lettres* (1999) *Nouveaux programmes de français-2<sup>nde</sup>*, décembre.
- École des lettres* (2000) *100 points de vue de lecteurs sur la réforme*, mars.
- École des lettres* (2000 a) *Réforme du français, les vrais enjeux*, mai.
- École des lettres* (2000 b) *500 avis sur le « Bac de français »*, novembre.
- Le Français Aujourd'hui* (2001) *Des réformes en pratiques*, n° 133, avril.
- Le Français Aujourd'hui* (2001) *Écritures créatives*, n° 127, avril.
- Genette G. (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- Houdart-Mérot V. (1998) *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, Adapt Éditions, Presses universitaires de Rennes.
- Huynh J.-A. (1991) « Lorsque leurs regards se croisèrent... Stéréotypes, écritures, lectures au second cycle », *Le Français Aujourd'hui*, n° 93, mars.
- Huynh J.-A. (1995) « L'écriture comme fondement d'une activité (critique) de lecture littéraire », *Le Français Aujourd'hui*, n° 112, décembre.
- Huynh J.-A. (1999) « L'invention dans l'argumentation au lycée », *Le Français Aujourd'hui*, n° 133, avril.
- Huynh J.-A. (2002) « Réécrire des nouvelles d'élèves pour se former à l'écriture d'invention », *Le Français Aujourd'hui*, n° 93, mars.
- Huynh J.-A. (2003) « Les nouveaux genres scolaires : de quelques débats et mutations », *Le Français Aujourd'hui*, n° 140, janvier.
- Jey M. (1998) *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'Étude Linguistique des Textes et des Discours, Faculté des Lettres et Sciences humaines.
- Mourad F.-M. « Les programmes de français : l'ancien et le nouveau », *L'École des lettres*, 1<sup>er</sup> décembre
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. (1958) *Traité de l'argumentation*, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perelman Ch., (1977) *L'empire rhétorique*, Vrin.
- Petitjean A., Viala A. (2000) « Les nouveaux programmes de français du lycée », *Pratiques*, n° 107-108, décembre.
- Petitjean A. (1999) « Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée », *Pratiques*, n° 101-102, mai.

- Petitjean A. (1999 a) « Orientations théoriques et didactiques », *L'École des lettres*, 1<sup>er</sup> décembre
- Petitjean A. (2003) « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques*, n° 117-118, juin.
- Pratiques* (2000) Les nouveaux programmes du lycée, n° 107-108, décembre.
- Reuter Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Reuter Y. (2003) « L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours », communication aux journées d'étude des 16-17 avril 2000, *Écriture et invention* de l'IUFM de Lille.
- Reuter Y. éd (1996) *Pratiques*, n° 89, *Écriture et créativité*, mars.
- Viala A. (1999) « L'esprit des programmes », *L'École des lettres*, 1<sup>er</sup> décembre.
- Viala A. (2001 a) « Le français et les lettres aujourd'hui », *Le Français Aujourd'hui*, n° 133, avril.
- Viala A. (2001 b) « Des "registres" », *Pratiques*, n° 109-110, Juin.
- Veck B. (1990) *Trois savoirs pour une discipline (Histoire littéraire, rhétorique, argumentation)*, Paris, INRP.
- Weinland K. (1999) « Instructions officielles : évolution et refondation », *Pratiques*, n° 101-102, mai.
- Weinland K. (1999) « La refondation de la discipline du collège au lycée », *L'École des lettres*, 1<sup>er</sup> décembre.

## ANNEXES

### ANNEXE 1. LA PRÉDOMINANCE DE L'ÉCRITURE DES GENRES

III 3 – Quelles activités d'écriture d'invention avez-vous privilégiées, cette année, avec vos élèves ? En seconde ? En première ? Pourquoi ?

#### *En seconde*

Écriture des genres		Réécriture	
Lettre :	22%	<u>Transposition</u> :	36%
Récit :	18%	-Point de vue (15%)	
Article :	18%	-Genre (12%)	
Plaidoyer/réquisitoire/discours :	16%	-Registre (9%)	
Théâtre :	13%	<u>Imitation</u> :	17%
Dialogue :	13%	-Pastiche (17%)	
Poésie :	10%	<u>Transformation</u> :	14%
Portrait :	9%	-Suite/fin (10%)	
Éloge/blâme :	4%	-Amplification/greffe (4%)	
Divers : (non littéraire)	4%		
Préfaces :	2%		
Total des mentions :	<b>129</b>	Total des mentions :	<b>67</b>

*En première*

Écriture des genres		Réécriture	
Lettre :	27%	<u>Transposition</u> : 23% -Genre (14%) -Registre (7%) -Point de vue (2%)	
Dialogue :	19%		
Théâtre :	11%		
Biographique :	11%		
Plaidoyer/réquisitoire/discours :	8%	<u>Imitation</u> : 16% -Pastiche (14%) -Parodie (02%)	
Article :	7%		
Poésie :	5%	<u>Transformation</u> : 10% -Suite/fin (04%) -Amplification/greffe (06%)	
Apologue :	4%		
Éloge/blâme :	3%		
Récit :	2%		
Portrait :	1%		
Préfaces :	1%		
Total des mentions :	<b>99</b>		

Ces résultats montrent une certaine disproportion dans l'importance accordée à l'écriture d'invention en classe de seconde et en première : presque du simple au double.

*Choix des élèves en matière d'écriture des genres*

Écriture des genres		Réécriture	
Récit :	<b>19%</b>	<u>Imitation /transformation</u> : 5% -Pastiche (4%) -Parodie (1%)	
Autobiographie :	<b>16%</b>		
Poésie :	<b>16%</b>		
Théâtre :	15%		
Lettre :	11%		
Article :	7%		
Discours/ Plaidoyer :	6%		
Éloge et blâme :	6%		
À partir de divers supports : image, musique...	6%		
Portrait satirique :	1%		

## ANNEXE 2. SAVOIRS ET COMPÉTENCES EN JEU DANS L'ÉCRITURE D'INVENTION

III 3 – Quelles activités d'écriture d'invention avez-vous privilégiées ? Pourquoi ?

*Tableau synthétique et comparatif*

Objectifs ou compétences associés à l'écriture d'invention	Seconde	Première
Apprentissages de l'écriture	35%	11%
Appropriation des textes/lecture-écriture	19%	16%
Apprentissages liés aux objets d'étude	12%	15%
Apprentissage de l'argumentation	8%	13%
<i>Entraînement EAF</i>	2%	22%

III 7 – Qu'est-ce que l'écriture d'invention vous permet de travailler, principalement, avec les élèves ?

*Savoirs et compétences acquis ou construits avec l'écriture d'invention*

Les catégories littéraires	33%
La langue	31%
L'argumentation	15%
L'expression de soi	13%
L'invention	12%
La lecture du sujet et des consignes	11%
Le réinvestissement d'une lecture dans l'écriture (relation lecture-écriture)	10%
L'écriture comme une série de choix	10%
La textualité (organisation-cohérence, cohésion)	7%
Le plaisir d'écrire	5%
Nsp	10%

III 11 – Comment avez-vous justifié cette pratique de l'écriture d'invention auprès de vos élèves (en dehors de l'injonction officielle : programmes et bac) ?

***Intérêts de l'écriture d'invention***

Inventer : plaisir, jeu, originalité, nouveauté	24%
Apprendre à écrire, à se faire comprendre	22%
Occuper la place de l'auteur - Prendre des rôles fictionnels	12%
S'exprimer	6%
Continuité et approfondissement du collège	6%
Nsp	9%

**ANNEXE 3. ÉVALUATION**

II 4 – Comparativement, quelles compétences spécifiques chacun des trois sujets devrait-il conduire à évaluer, en priorité, dans les productions des élèves (au bac) ? Écriture d'invention ? Commentaire ? Dissertation ?

Nous avons retenu les cinq compétences désignées comme spécifiques à chaque sujet situées en tête du classement.

<b>Commentaire</b>	<b>Dissertation</b>	<b>Écriture d'invention</b>
Lecture-Analyse du/de texte(s) littéraire(s) 78%	Argumentation 42%	Style ou qualité de l'expression 44%
Organisation 25%	Culture générale ou littéraire 32%	Respect des consignes 33%
Utilisation d'outils de lecture-analyse 16%	Composition 25%	Imagination/Originalité/ Créativité 24%
Expression d'une sensibilité 14%	Elaboration d'une problématique 19%	Connaissances et pratiques des catégories littéraires 21%
Argumentation 8%	Connaissances liées à l'objet d'étude 18%	Argumentation 20%
Nsp 2%	Nsp 2%	Nsp 7%

III 9- Pouvez-vous nommer les critères d'évaluation qui vous semblent devoir être mis en œuvre, en priorité, pour l'écriture d'invention : en classe ? à l'examen ?

*Critères d'évaluation prioritaires en classe et à l'examen*

Respect des consignes	45%
Maîtrise de la langue et style	34%
Originalité et invention	29%
Savoirs réinvestis dans l'écriture d'invention	29%
Organisation de l'écrit	20%
Nsp	5%

Critères relativement stables et en nombre limité, désignés et admis par un tiers des professeurs interrogés pour les quatre premiers d'entre eux et par environ la moitié pour le premier.

**Les conseils donnés pour l'examen** peuvent également confirmer ou invalider les autres résultats concernant l'évaluation de l'écriture d'invention :

Consignes	42%
Langue/Style/ Expression	23%
Argumentation	17%
Textualité	12%
Connaissances/lien avec objet d'étude	12%
Originalité	11%
Lecture-écriture (appui sur le corpus)	5%

Quelques grandes orientations se confirment avec quelque variation de leur poids respectif, sauf pour ce qui concerne l'importance à accorder aux consignes, toujours en première position et avec un score élevé.

#### **ANNEXE 4. MODIFICATION DE LA RELATION À L'ÉCRITURE DES ÉLÈVES**

III 6 – Si vous avez pratiqué l'écriture d'invention avec vos élèves, pouvez-vous

- donner un exemple d'écriture d'invention qu'ils ont particulièrement apprécié
- préciser les signes qui l'ont manifesté ?

##### *Signes manifestant l'intérêt des élèves pour l'écriture d'invention*

La motivation et l'engagement personnel dans le travail d'écriture	38%
Les « sociabilités » de l'écriture	36%
La qualité des productions	34%
Le plaisir d'écrire	28%
Aucun signe particulier	8%
Nsp	7%