

LES DISCOURS SUR L'ÉCRITURE D'INVENTION ET LES FRONTIÈRES DE LA DISCIPLINE

Bertrand DAUNAY
IUFM Nord–Pas-de-Calais, Equipe THEODILE Lille III

Le comte avait conçu un jardin ouvert, qui surprenait les gens de la cour parce qu'il entourait la demeure, encore inachevée, et se donnait insensiblement à la campagne et aux bois.

Pascal Quignard, *La Frontière*¹

INTRODUCTION

La parution des nouveaux programmes de français au lycée a entraîné une floraison de discours d'alarme sur la mise en danger de la discipline². C'est une tradition séculaire – au sens strict du terme : les nouveaux programmes de 1902, qui ouvrait la première « crise du français », avaient provoqué une semblable levée de boucliers, inaugurant un *genre discursif* destiné à une belle postérité, la déploration

¹ . Gallimard, 1992, Folio, p 18 *sq.*

² . Cet article reprend (en l'expansant considérablement) la première partie d'une communication faite au colloque de Bordeaux en avril 2003 (Daunay, à paraître *b*).

de la mort de la discipline³. Cette « scie que l'on entend de façon récurrente », pour reprendre l'expression de Jean-François Halté (2002), a déjà fait l'objet d'analyses critiques (Paveau 2001, Petitjean 2001c, Plane 2001 notamment analysent les discours hostiles à la récente réforme des programmes), mais j'y reviens ici pour tenter de la cerner encore davantage, en pratiquant une double opération d'élargissement et de restriction :

- d'une part, les discours de rejet des nouveaux programmes seront mis en perspective avec les discours de promotion et de défense de ces derniers ;
- d'autre part, l'analyse se centrera sur les discours tenus récemment à propos d'un aspect particulier des programmes, l'écriture d'invention.

Mon hypothèse est que cette *invention* institutionnelle est représentative des nouveaux programmes et que les discours tenus sur elle concentrent les reproches ou les éloges faits aux programmes dans leur ensemble, mais plus encore font apparaître quelles représentations divergentes de la discipline se donnent à voir.

Trois raisons au moins justifient cette analyse :

1. Le souci de respecter, en les prenant en compte, les discours de rejet de la réforme, qui sont finalement socialement dominants, sur les trois plans quantitatif, politique et culturel qu'analyse Marie-Anne Paveau (2001, p. 15), dont on peut supposer (*ibid.*, p. 30), qu'ils informent les représentations et les pratiques dominantes des enseignants ;
2. La nécessité de contester ce discours par l'argumentation, qui oblige à préciser toujours davantage les objections qu'on peut lui faire, dans un but de clarification des termes du débat, jamais suffisant ; c'est une des fonctions de la didactique de maintenir cette vigilance critique sur les questions d'enseignement-apprentissage du français et les débats qu'elles engendrent ;
3. La mise au jour des contradictions internes aux discours de défense ou de promotion de l'écriture d'invention, au sein même de la didactique du français ; il est illusoire de penser qu'il existe *une* didactique consensuelle : le champ didactique lui-même est traversé de tensions et de positions divergentes, dont certaines ne sont d'ailleurs pas éloignées par certains côtés des discours anti-didactiques.

Le corpus que j'analyserai (dont les références sont détaillées en fin d'article) est constitué des discours suscités par la réforme de l'enseignement du français au lycée, de 1999 à 2002, qu'ils lui soient favorables ou hostiles, de natures diverses :

1. Les discours à dominante *institutionnelle* des programmes (qui ont connu trois versions successives en 1999 et 2001) et des « accompagnements » aux programmes ;
2. Les discours à dominante *professionnelle*, tenus dans des revues scientifiques ou professionnelles (*Pratiques, Le français aujourd'hui, Enjeux, l'École des lettres*)

³ . Pour être exact, c'est là un sous-genre, le genre de la déploration étant apparemment constitutif de la réflexion sur l'éducation... Sur cette première « crise de français », cf. l'ouvrage de Martine JEY (1998).

favorables, grosso modo, à la réforme dans son ensemble et à l'introduction de l'écriture d'invention en particulier ;

3. Les discours à dominante *militante*, dans des articles de journaux à grande diffusion ou dans des ouvrages collectifs, qui sont en général hostiles à la réforme ou, quand ils lui sont favorables, répondent directement aux arguments des adversaires de la réforme.

Si je parle de discours à dominante institutionnelle, professionnelle ou militante, c'est que le statut de ces documents est parfois problématique et que d'autre part ils ne sont pas étanches :

1. Parmi les discours officiels, le statut même des accompagnements est ambigu :
 - d'un certain côté, il relève de ce qu'Yves Chevillard (1985/1991) appelle la *noosphère* et s'apparente à un travail de réflexion sur les contenus, comme ils ont cours dans une communauté scientifique ou professionnelle ; d'ailleurs, leurs modifications successives entre 1999 et 2000 laissent des traces de ces débats et de ces compromis propres à toute institution professionnelle ;
 - d'un autre côté, ils relèvent du discours officiel (dont ils ont une caractéristique discursive : l'absence de référence bibliographique⁴) : s'ils ne sont pas réglementaires, ils peuvent être imposés comme tels dans les faits : c'est ainsi que Katherine Weinland (1999c) voit dans la distinction entre réglementaire et non-réglementaire « un risque majeur de dérive », en ce qu'« elle permet à certains, professeurs ou chefs d'établissements, de s'en tenir aux programmes et d'ignorer délibérément les demandes des documents d'accompagnement » (*ibid.*, p. 46). Pour leurs concepteurs, ils font donc partie, comme le programme, de l'environnement sociétal du système d'enseignement (en ce qu'il est un texte réglementaire qui émane de l'exécutif).

Cette collusion crée un mélange des genres : un discours par nature *discutable* (celui qui se produit dans une communauté scientifique ou professionnelle) se mêle à un discours réglementaire *indiscutable* (celui de l'exécutif). Cela produit un effet discursif qui n'est pas anodin, comme l'a montré Marie-Hélène Vourzay (1999, p. 22) : « la caution scientifique permet à la fois d'atténuer, dans la forme, le discours de la Loi et de renforcer, dans l'effet, l'imposition de cette Loi. Ce qui est proprement magique. »

2. Les militants favorables à la réforme ont intégré la sphère officielle de l'Éducation nationale : aux programmes et accompagnements s'ajoute apparemment maintenant une troisième strate : les commentaires de ces programmes par leurs concepteurs ou les décideurs, dans des revues pédagogiques et des colloques. Or l'indétermination des deux dernières strates est troublante ; on peut en voir une illustration exemplaire dans la reprise d'un passage des nouveaux accompagnements (p. 89sq.) dans un article de *Pratiques* (Petitjean & Viala, p. 27) : tous les signes de l'inscription de l'article dans la polémique ou le militantisme ont disparu, mais le contenu est le même. Par

⁴ . Absence totale dans les accompagnements de collège comme dans la première mouture des accompagnements lycée ; la nouvelle mouture, dans les passages historico-épistémologiques (pleine page avec un liseré en marge), en présente quelques-unes : ces passages sont d'ailleurs souvent proches d'écrits issus de revues scientifiques ou professionnelles (*cf.* le point 2 ci-dessous).

compensation, d'autres sphères institutionnelles sont occupées par des militants d'un autre ordre : l'Académie française, par exemple, produit un discours dont la rhétorique emprunte aux pamphlets des opposants à la réforme et ne se soucie pas de mesure dans le ton ou de vérification des allégations.

3. Les professionnels qui écrivent sur la question sont pour la plupart des militants, qu'ils soient favorables à la réforme ou non : c'est même leur qualité de professionnel qu'ils mettent en avant pour justifier leur discours militants.

Concernant le discours à dominante militante, il faut (pour en finir avec cette longue introduction) en dire un mot particulier, afin d'en évoquer le contexte de production : au moment de l'introduction de la réforme du français au lycée, on a assisté à une vraie protestation, menée par des enseignants de collège, de lycée et d'université et par des écrivains ou philosophes, auxquels ont répondu d'autres enseignants, écrivains ou philosophes. Ce sont les discours produits à l'occasion de ces débats que j'analyserai, en m'en tenant aux débats sur l'écriture d'invention.

Précisons que si l'orientation argumentative de mon propos ne laisse aucun doute sur mon désaccord avec les discours des opposants, je n'userai pas du registre polémique pour les présenter, m'interdisant ainsi d'entrer dans la querelle qu'ils ont voulu susciter. Ou plutôt, j'en sortirai juste après y avoir fait un petit tour, pour me désolidariser de la forme des discours de certains des pourfendeurs de la réforme : car derrière ce débat, il y a des enjeux éthiques – ne serait-ce que l'éthique de la discussion démocratique ; et je ne voudrais en aucune manière, en raison de ma (relative) objectivité méthodologique donner à penser que je peux adhérer d'une quelconque façon à la forme d'un discours qui souvent nie l'identité de l'adversaire, notamment en abusant de termes tels que « pédagogue » ou « didacticien » pour désigner un bouc émissaire dans lequel, par fonction et par choix, je me reconnais. Mais sortons de la polémique doucement en disant par ailleurs mon amusement à entendre, pour déplorer la perte de la culture et le danger imminent où nous sommes aujourd'hui, les mêmes discours qu'il y a un siècle, et dont Martine Jey (1998) a si bien rendu compte : il serait intéressant de démontrer l'identité évidente entre les discours sur la crise des humanités il y a un siècle et ceux d'aujourd'hui, non seulement pour ce qui est des procédés rhétoriques de ces propos – ce qui va de soi : on n'invente pas aisément dans le genre apocalyptique – mais pour ce qui est des arguments employés pour dénoncer – car il y a une différence significative tout de même – là l'introduction de la dissertation, ici sa suppression... Sur ce point, cf. Jey (2001), qui en propose une première approche.

Mais ce n'est pas dans cette voie que je m'engage ici : ce qui m'importe, prenant au sérieux les arguments des adversaires comme des promoteurs de la réforme – car les arguments des uns et des autres, une fois sorti de leur gangue contextuelle sont souvent sérieux – pour tenter de voir ce qui se joue du côté des représentations de la discipline « français » à l'occasion de l'introduction d'un exercice nouveau – nouveau du moins à une échelle assez restreinte : celle du lycée d'enseignement général et technologique, le seul qui intéresse vraiment les défenseurs des humanités: je n'ai pas connaissance d'une expression de panique de la Sorbonne ou de l'Académie française à l'idée que soient exclus de l'accès aux humanités les élèves de lycée professionnel ou les jeunes sortis du système scolaire avant d'avoir accédé au lycée...

Cette dernière remarque inaugurera mon analyse du discours sur l'écriture d'invention, dominé en effet par la *thématique de la frontière*, tant dans les discours de ses opposants que dans celui de ses défenseurs. Repérer ces frontières que l'écriture d'invention interroge, c'est finalement dessiner les contours de la discipline dans son ensemble telle qu'elle est donnée à voir par ceux qui en parlent.

LA FRONTIÈRE COLLÈGE-LYCÉE

La première frontière est bien connue, qui est censée séparer le collège et le lycée. Avec la réforme, pour ses adversaires, « *c'est la progression du collège au lycée qui a disparu* [...] Ce sont désormais les mêmes activités diversifiées qu'il faut mettre en œuvre au collège et au lycée » (Capel & Renard, 2000a, p. 34 *sq.*). Précisément, l'écriture d'invention fait qu'« on introduit dans les programmes [de lycée] un exercice d'invention digne des premières classes de collège » (Jarrety, 2000, p. 9), « en transposant au lycée les devoirs du collège, dans lesquels on n'exige que l'observance de consignes formelles... » (Capel & Renard, 2000a, p. 38). Jusqu'à l'examen : « la nouvelle épreuve de français au baccalauréat » met en place « une épreuve écrite de brevet (le sujet d'invention) » (Cordoba, Coutel & Sallenave). Il faut souligner que dans ces discours de dénigrement, comme le note Yves Reuter (à paraître), « l'ombre du collège » disqualifie l'objet sans que cela puisse se discuter. Or, comme le dit encore Reuter (*ibid.*), « La référence aux cycles scolaires antérieurs, qui ont dû penser avant le lycée des évolutions pédagogiques, n'a rien de "naturellement" péjoratif » ; par ailleurs, elle reflète « l'ignorance [...] quant à la place, à l'importance et aux formes des pratiques d'écriture au primaire et au collège à l'heure actuelle ». André Petitjean, dans son analyse des réponses à l'enquête sur perception de la réforme par les lecteurs de *l'École des lettres* (2000), note à cet égard : « Il apparaît que la méconnaissance de cet ordre d'enseignement [le collège] dissimule à peine un sentiment de supériorité » (2001c, p. 168). Pour illustration, cette subtile ironie de Caron : « Il faut pratiquer la continuité avec le collège et donc se soumettre aux règles qu'impose l'irrésistible décloisonnement. Jusque-là, rien ne se perd et tout se récupère ».

Cette continuité collège-lycée est en général revendiquée par ceux qui ne sont pas défavorables à la réforme, à une différence près : il s'agit d'une continuité assumée dans la *progression*, comme le font apparaître les deux citations ci-dessous, où un *mais* ajuste cette continuité et souligne la progression. Le préambule de la nouvelle version des nouveaux programmes du lycée (contrairement à la première mouture des programmes, qui ne faisait pas de référence au collège) se réfère explicitement, s'agissant des finalités générales, au collège : « Cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui du collège, mais ses démarches sont plus réflexives ». La même chose est dite de l'écriture d'invention dans un commentaire fait par des concepteurs des programmes : « On poursuit au lycée l'écriture d'invention mais, là encore, sur des bases plus réflexives et en synergie avec l'étude des genres, des registres et des périodes » (Petitjean & Viala, 2000, p. 15) ; il s'agit, dit encore Petitjean (2001a), de « poursuivre et approfondir la pratique de l'écriture d'invention ».

Mais le débat sur la frontière entre le collège et le lycée n'est pas simple, concernant l'écriture d'invention. D'un côté, la continuité est parfois revendiquée pour elle-même, sans idée de progression nécessaire : les accompagnements de 2^{nde} pose que la classe de seconde

se doit de faire la transition avec les acquis du collège en la matière. En particulier, les élèves ont eu à rédiger au collège des récits complexes et des textes de discussion (voir *Programmes et documents d'accompagnement* de la classe de 3e). [...] En seconde, il s'agit d'employer ces acquis antérieurs comme moyens de réflexion sur les genres ; il est possible, si nécessaire, de reprendre des exercices pratiqués au collège, mais les buts majeurs sont bien l'étude de la langue et celle des genres.

Le *mais* ici n'introduit plus l'idée d'approfondissement mais celle de spécificité. Le lien entre les exercices d'écriture d'invention en collège et en lycée est donc posé comme suffisant en soi. C'est ce qui ressort également d'un article de K. Weinland, qui traite de « La refondation de la discipline du collège au lycée », où elle présente l'écriture au collège d'une manière qui ne déparerait pas pour le lycée. Voici ce paragraphe éclairant dans Weinland (1999a, p. 19) :

Les programmes de collège disent clairement que l'élève auquel on demande d'être rédacteur est, par ailleurs, lecteur d'autres textes. Je cite : « *Il puise dans ces textes des contenus, des formes et des stratégies d'écriture, il imite et transforme, les pratiques d'écriture s'inscrivent dans une culture du texte que les élèves apprennent à assumer et, peu à peu, à maîtriser* ». Il s'agit de dire clairement qu'il existe, qu'il *peut* exister une *pédagogie de l'intertextualité*. Et c'est cette pédagogie de l'intertextualité qui peut permettre l'affirmation d'une écriture créative, d'une écriture inventive, d'une écriture d'imagination et de création. On n'imagine jamais à partir de rien. L'écriture, même imaginative et créative, se travaille avec des matériaux préexistants.

Weiland dit sensiblement la même chose ailleurs (1999b, p. 113), ainsi que F.-M. Mourad : « En ce qui concerne l'écriture, le programme de Seconde prend également acte des orientations déterminantes du collège »

D'un autre côté, dans un autre discours de promotion de l'écriture d'invention, la frontière est à nouveau posée, comme si elle était nécessaire à la défense de l'écriture d'invention au lycée : « Ainsi, l'écriture d'invention ne doit être confondue ni avec les "sujets d'imagination" du collège ni avec l'"écriture de création" pratiquée dans les ateliers d'écriture. » (Camelin, p. 14). Petitjean (2001c, p. 174) note de son côté que « écriture d'invention » vaut mieux que « écriture d'imagination », qui « rappelait trop le collège ».

Cette frontière protège une certaine représentation de la discipline, qui projette sur la progression des cycles l'opposition bien connue entre « enseignement du français » et « enseignement des lettres » – curriculum supposé dont porte témoignage

l'histoire de la discipline⁵. C'est ce qui explique que certains discours nient l'existence même de la discipline « français » au lycée, comme Michel Jarrety (2001, p. 200) qui, déplorant la disparition de la littérature au lycée, note :

Dans un récent numéro du *Débat*, on pouvait voir l'un de nos anciens responsables ministériels, mine de rien, prendre acte de disparition en intitulant son étude : « Où en est l'enseignement du français ? » quand on eût attendu : « Où en est l'enseignement des lettres ? »

Or la revue avait posé cette question à Alain Boissinot, en parallèle avec la question « Où en est l'enseignement de l'histoire ? », posée à Dominique Borne, lui aussi inspecteur général : la revue s'intéressait donc aux disciplines scolaires et parlait justement du français, les lettres n'étant pas, malgré les désirs de Jarrety, une discipline scolaire (sauf en Terminale L ou ES, depuis 1996). Cette dénégation de l'existence de la discipline « français », qui tient de l'ignorance ou de la mauvaise foi⁶, dit assez bien le fantasme d'une discipline enfermée dans des frontières curriculaires, qui nécessite de nier la continuité du collège et du lycée, et l'identité de la discipline dans l'un et l'autre cycle.

LA FRONTIÈRE LANGUE-LITTÉRATURE

Cette représentation établit une autre frontière, entre les composantes de la discipline, ramenée à deux : la langue et la littérature. Même quand les opposants à la réforme reconnaissent que la discipline enseignée au lycée est bien le « français », ce qui compte pour eux est la place traditionnellement accordée à « l'enseignement des lettres » au lycée, qui ne saurait être que « première » (Zink, p. 53 *sq.*). Pour Capel & Renard (2000a, p. 32), « dans les faits, une hiérarchie s'établissait autrefois au lycée parmi ces multiples objectifs de l'enseignement du français : tout concourait, tout était subordonné à l'enseignement de la littérature ». Notons d'ailleurs un accord de principe sur ce point entre ces auteurs et les concepteurs des programmes, qui n'ont eu de cesse d'affirmer eux aussi leur intention de « promouvoir la littérature dans l'enseignement » (Viala, 2001b, p. 48), posant « la littérature comme besoin et finalité » (*ibid.*, p. 49). Comme on le voit dans ces deux dernières citations, la littérature est le fonds et la fin de la discipline et, ajoute Michel Zink (p. 53 *sq.*), « tout le reste ne vaut que comme *gradus ad litteras* ». Comme le note Reuter (1996b, p. 13) à propos du primaire, c'est un « cercle » qui fait du littéraire un « *but* des apprentissages, tout en le posant comme *moyen* dès le début de l'enseignement ».

⁵ . Qui distinguait à l'origine les classes de « grammaire » (6^e à 4^e) et les classes de « lettres », qui leurs succédaient : les concours de recrutement étaient d'ailleurs différents. Sur l'opposition actuelle entre « enseignement des lettres » et « enseignement du français », et ses implications en termes de curriculum supposé (mais non officiel : l'épreuve du baccalauréat est une « épreuve anticipée de français »), cf. Plane (2001, p. 71 *sq.*).

⁶ . On peut supposer la mauvaise foi de la part de Jarrety, puisqu'il a dirigé un ouvrage où les auteurs d'une contribution rappelaient, peut-être pour le regretter, qu'avant même les nouveaux programmes « il n'y a pas, au lycée, d'enseignement spécifique de la littérature, mais un enseignement de "français" » (Capel & Renard, 2000a, p. 32).

Se dessine ainsi une *gradation* possible dans les matières du français. Quel est « tout le reste » de la discipline dont parle Zink et qui doit être subordonné à la littérature ? La langue et rien d'autre. Du reste, l'écriture d'invention reprend ses droits, dans les propositions d'Agnès Joste, pour peu qu'elles soient cantonnée à des « exercices de langue » : « À ce titre tous les exercices sont permis, qu'il s'agisse de subordination [ici, Joste place une note sur la *subordination*, censée « sauver la pensée, et la liberté de pensée »], de nominalisation, de transpositions, de manipulations, de parodies, de changement de ton ou de situation » : cela, à condition de ne pas concevoir ces exercices dans un cadre littéraire » (Joste, p. 204 *sq.*). Tant il est vrai que ce qui vaut pour la « langue » ne vaut pas pour la « langue littéraire » (Joste, p. 207), contraire d'« une langue spontanée » (Charon). A tout confondre, pour les plus alarmistes, on court un grand risque: « la langue et la littérature elles-mêmes ainsi que les exercices qui en sont les instruments d'étude semblent être devenues les ennemis à détruire », affirme l'Académie française.

LA FRONTIÈRE DES PRATIQUES DE LA DISCIPLINE

Cette référence des opposants à la réforme aux « exercices » ou aux « instruments d'étude » n'est pas anodine : en matière d'exercices scolaires, les frontières sont là aussi bien marquées. Ainsi, l'écriture d'invention, pour ses opposants, brise les frontières des pratiques de la discipline et met à mal, dans leur hiérarchie, les exercices traditionnels, indexés à l'approche scolaire des textes littéraires : il peut s'agir du commentaire (« l'abandon progressif de la glose [...] et du commentaire [...] pour les exercices d'imagination » – Finkielkraut, 2000a, p. 95) ou de la dissertation (« Je n'ai pas le fétichisme de la dissertation et ne prétends pas qu'elle soit irremplaçable. Je demande simplement que, si on la remplace [...], ce soit pour introduire un exercice qui ne soit pas moins formateur » – Jarrety, 2000, p. 10).

Les déclarations abondent pour défendre la dissertation : contentons-nous de cette déclaration de l'académie française, qui les résume toutes : « La dissertation exige organisation de la pensée, construction d'une argumentation, maîtrise du raisonnement et de la syntaxe, aptitude à fournir des exemples tirés d'œuvres. Elle comporte des risques. » Observons que dans la plupart de ces discours de défense de la dissertation l'on assiste à une « confiscation de la dissertation dans le camp des lettres », comme l'observe Plane (2001, p. 72). C'est cette confiscation (analysée également par encore Viala, 2001b, p. 47 *sq.*) qui fait précisément que sa mise en cause peut être perçue comme celle de la littérature. Comme le disent Lorant & Lureau, partisans de la réforme, « pour certains, la littérature, c'est la défense du patrimoine [...], et c'est la dissertation littéraire ».

Notons qu'aux côtés du commentaire et de la dissertation, le résumé peut avoir sa place dans ce panthéon des exercices, ce qui donne à penser que pour certains l'horizon indépassable de la discipline est leur propre expérience scolaire : « le résumé est à mes yeux un exercice excellent, formateur, sélectif, provocant », écrit Antoine Compagnon (2000, p. 58 *sq.*). Joste défend elle aussi le résumé, à cette réserve près – qui informe d'une certaine représentation du littéraire – qu'il convient

d'en exclure les « textes littéraires “classiques” », pour trois raisons, dont celle-ci : « parce que la langue littéraire paralyse le résumé : dense ou imagée, son résumé ressemble toujours à une trahison » (2002, p. 207).

Avec l'écriture d'invention, les exercices fondamentaux de la discipline se voient noyés, aux yeux de ses adversaires, dans une série d'« activités diversifiées » (Capel & Renard, 2000a, p. 34). Cette multiplication des types d'exercices est revendiquée évidemment par les tenants de la réforme ; ainsi, niant « le faux débat de la dissertation », Lorant & Lureau se demandent :

Mais pourquoi identifie-t-on l'apprentissage de la pensée à un exercice, codifié, rigidifié par des décennies de pratique ? Il nous semble au contraire que cet objectif capital sera d'autant mieux atteint qu'on exercera les élèves à une pluralité d'activités, dans des situations d'énonciation variées [...]. Tout se passe par ailleurs comme si nulle autre forme d'écriture n'était envisageable pour les lycéens, exclusivement voués à des exercices d'argumentation, d'interprétation et de commentaire.

Un article collectif favorable à la réforme (collectif *b*) salue également la volonté des nouveaux programmes de seconde « de développer chez les élèves la production d'écrits (et pas seulement le commentaire) » : il s'agit de « faire pratiquer par les élèves, comme il est en effet souhaitable, des exercices variés permettant l'apprentissage de la construction logique et du discours argumenté. »

Si, parmi les pourfendeurs de la réforme et de l'écriture d'invention, Henri Mitterand (2002, p. 13) se distingue en ne voyant pas de frontière étanche entre les exercices, (« l'épreuve dite d'invention [...] s'apparente aux questions qui sont posées dans les deux autres épreuves proposées au choix des candidats, et qui renvoient aux catégories des “objets d'étude” »), cette « diversification des pratiques » est la plupart du temps critiquée en ce qu'elle « induit le survol et confond les rôles » (Capel & Renard, 2000a, p. 42).

Pour ses opposants, l'écriture d'invention ne peut parvenir aux mêmes fins que les exercices traditionnels : selon Petitjean, certaines réponses à l'enquête de l'*École des lettres* montrent que l'introduction de l'écriture d'invention « est perçue comme un renoncement à l'instruction (savoirs et méthodes) au profit de l'animation scolaire et de la centration démagogique sur les élèves » (2001c, p. 169). La solution est simple pour enrayer cette profusion des exercices : « Qu'on s'en tienne à deux types de sujets, un commentaire de texte et une dissertation. » (Jarrety, 2000, p. 10) ; ou encore : « Qu'il soit décidé un moratoire sur la nouvelle épreuve de français au baccalauréat », dont la seule épreuve écrite citée est « le sujet d'invention » (Cordoba, Coutel & Sallenave). Ces discours ne montrent pas (seulement) un attachement frileux à des exercices traditionnels, mais expriment l'intuition, sinon toujours la conscience du rôle de l'écriture commentative dans la constitution même du « bien littéraire », pour emprunter l'analyse de Reuter (1990) : si la littérarité existe, c'est par le commentaire ; qu'un discours sur un texte n'ait pas pour fonction d'en assurer sa littérarité, comme c'est le cas de l'écriture d'invention, et c'est la littérature même qui est en jeu.

LA FRONTIÈRE DES CONTENUS DISCIPLINAIRES

Si, pour les opposants à la réforme, l'écriture d'invention menace la littérature, donc la discipline, c'est qu'elle fait système avec une ouverture plus générale des frontières des contenus disciplinaires. Tout d'abord, les programmes ouvrent aux œuvres littéraires *médiocres* : « Le maintien de quelques grands textes parvient mal à cacher une incroyable dégringolade dans la médiocrité », écrit Jarrety (2000, p. 7) ; dévoilant ainsi sur le mode de l'évidence une axiologie qui ne souffre pas de discussion, il critique « nos [*sic*] instituteurs » qui choisissent leurs textes dans les livres du maître et ajoute (*ibid.*) : « Parce qu'il faut faire neuf, et ne pas fatiguer des générations successives avec “Les pauvres gens” ou “Les effarés”, on se précipite, comme aimanté par un sixième sens malheureux, vers la poésie la plus plate et la plus indigente ».

Ensuite, plus fondamentalement, les programmes ouvrent à autre chose que la *littérature française* : pour Jarrety encore (2000, p. 9), avec l'introduction de la littérature étrangère (pour laquelle les professeurs ne sont pas formés) et du cinéma, on est dans le « bric-à-brac » ou le « *zapping* » ; il ajoute : « Quant à l'essentiel, il passe par la trappe, et ici encore la littérature est dissoute dans un *tout-culturel* superficiel ».

Mais c'est surtout l'ouverture à ce qui ne relève pas pour eux de la culture qui est condamnée par les opposants à la réforme : pour Mitterand (2001, p. 229), les auteurs du programme « ont élargi à l'infini l'éventail des lectures souhaitables (des “textes de toutes sortes”) » et n'ont « assigné aux œuvres littéraires qu'une place “particulière” au sein d'une textualité hétéroclite et débordante⁷ ». Pour Finkielkraut (2000b), « l'enseignement du français et des langues est de plus en plus vidé de toute référence littéraire, envisagé seulement comme moyen de communication ». Pointe là, pour les opposants à la réforme, « le danger de croire que seul compte l'apprentissage des outils de lecture et que cet apprentissage peut se faire à partir de n'importe quel texte, le journal de la veille ou le manuel d'utilisation d'un ordinateur » (Zink, p. 53 *sq.*) On reviendra plus loin sur l'opposition entre littérature et communication. Citons ici simplement Todorov :

Comment comprendre qu'on accuse les programmes de diluer la littérature dans la paralittérature (entendez : les bandes dessinées), de transformer les cours de français en « simple préparation aux situations de communication dans le monde du travail »⁸ et surtout – ô horreur ! – de supprimer la dissertation ? Pas un mot dans les programmes ne permet de l'affirmer.

Mais si la lettre des programmes empêche effectivement cette lecture, certains vont traquer l'inconscient du texte officiel ; ainsi, pour Poirot-Delpech, la notion même de « corpus » est problématique : le mot (avec, entre autres, « travail d'écriture ») relève du « jargon technico-vasouillard dont la pédagogie a le secret », à l'abri duquel « les théoriciens et les bureaux du ministère rêvent d'éliminer l'enseignement de la littérature française et de ses beautés ». Pour Cordoba, Coutel

⁷ . Les expressions entre guillemets sont issues du préambule aux programmes, « finalités : « L'enseignement du français [...] contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives ». Dans un premier état du texte officiel (*BO HS n° 6* du 31 août 2000), « principalement » était remplacé par « en particulier »...

⁸ . Citation de l'article de Capel & Renard (2000b).

& Sallenave, remplacer « les “œuvres” par un “corpus” de documents divers, suppose une dissolution progressive de la littérature dans les cours de français ». La notion d'*œuvre* est en effet en soi, semble-t-il, un rempart contre la conception, jugée trop ouverte, de la littérature : Mitterand (2001, p. 229), raillant l'expression des programmes (« œuvres littéraires significatives »), écrit : « Comment un texte méritant le nom d'*œuvre* et le qualificatif de *littéraire* pourrait-il ne pas être *significatif* ? ».

C'est essentiellement l'introduction de la notion de *discours* (autre continuité avec le collègue) qui marque cette ouverture des frontières. Compagnon (2000, p. 63), observant que « dans l'avant-projet du GTD le mot “littérature” n'était pas prononcé une seule fois », ajoute : « S'y substituaient, comme objet du cours de français, “toutes les formes de discours” ». Pour d'autres,

sous la notion unifiante, dangereusement floue et réductrice d'*apprentissage de la maîtrise des discours*, entrent en fait l'enseignement de la langue, des lettres et, plus récemment, des formes diverses de la communication, ainsi que le développement du jugement critique, de la sensibilité et de la culture des élèves. (Capel & Renard, 2000a, p. 32).

C'est à cette ouverture qu'est indexée l'introduction de l'écriture d'invention : « Les exercices d'écriture correspondent à des codes étroits : il s'agit d'acquérir “une meilleure maîtrise des discours”, c'est-à-dire de se plier à une typologie. » (Joste p. 39). Jarrety (2000, p. 8), déplorant l'effondrement des frontières, comme dans ces épreuves de brevet où sont proposés plusieurs textes (littéraires ou non), y voit une « déculturation galopante » (que « ne souhaitaient naturellement pas », comme leur en « fai[t] crédit » Jarrety, « ceux qui réfléchissaient il y a trente ans, de bonne foi, à une nouvelle pédagogie qui permette aux élèves d'apprécier la littérature en la comparant à d'autres types de discours »...)

Les promoteurs de la réforme revendiquent cette ouverture de la discipline : un article collectif de défense de la réforme (collectif *b*) affirme que l'enseignement du français « revendique à la fois l'héritage de la rhétorique, qui enseigne le maniement des diverses formes de discours, et la tradition littéraire qui l'a marqué, mais de façon parfois trop étroite, depuis un siècle ». Comme dans cette dernière citation, l'ouverture des frontières est souvent, dans ces discours, opposée à l'*étroitesse*, à la *restriction* des frontières de la littérature enseignée traditionnellement au lycée – les deux mots reviennent régulièrement. Par exemple, Boissinot (p. 34, note 19) peut signaler « les dangers d'une définition trop étroite et conservatrice des formations littéraires » ; Lorant & Lureau dénoncent eux aussi « une représentation très restrictive du corpus littéraire et des activités qu'il met en jeu : pour certains, la littérature, c'est la défense du patrimoine [...] » ; pour Viala, « plus la littérature correspond à une conception restreinte, plus elle meurt » (1999, p. 19).

Alain Viala (2001a, p. 16) précise le mieux sa conception de l'ouverture de la discipline :

Il ne s'agissait pas de tracer une frontière étanche entre le littéraire et le non-littéraire. D'un point de vue scientifique, ce serait intenable, et en matière d'enseignement, cela équivaldrait à couper la littérature des autres ordres de discours, alors que sa force même est de les transformer.

Mais observons dans cette citation que la frontière est encore posée dans le discours même qui veut l'atténuer – fait récurrent dans les positions défensives des concepteurs des programmes. C'est d'ailleurs, autre point de convergence avec leurs adversaires, leur volonté de sauver la littérature au lycée et de lui conserver sa place éminente, qui les amène à revendiquer cette ouverture (mesurée) de la discipline : il est faux, dit Viala (2000), de « prétendre que les nouveaux programmes de lycée [...] sacrifient la littérature, quand au contraire ils la vivifient. » Les désaccords ne se jouent pas sur la place de la littérature mais sur la conception que les uns et les autres peuvent avoir de celle-ci, ramenée dans des frontières plus ou moins « restreintes ».

C'est précisément cette notion de restriction qui est condamnée par les opposants à la réforme : « La littérature a été brusquement déclarée "élististe" et "restreinte" » (Joste, p. 19) Après avoir cité Boissinot, Joste écrit (p. 23 *sq.*) : « Allons directement au fait : pour sauver la filière "littéraire", il faut y faire autre chose que de la "littérature" ». L'idée est raillée par Finkielkraut (2000a, p. 93), qui établit à sa manière les termes du débat :

L'assistance à gamins en danger et l'égalité de tous les hommes entre eux commandent, sinon toujours de fermer les livres, du moins de passer d'une conception restrictive et sacerdotale à une conception ouverte de la littérature : non plus un « cimetière de chefs-d'œuvre », écrivaient récemment deux membres de l'Association française des enseignants de français, mais « un univers de signes, criblé de références, de réécritures sans fin » ; non plus la littérature de patrimoine « celle des auteurs morts ou en bonne voie de l'être [sic] », mais ce qui vit, ce qui émerge, ce qui plaît immédiatement.

On reconnaît ce que Finkielkraut nomme la « révolution cuculturelle », source, selon lui, d'un relativisme qu'il pourfend régulièrement au-delà même des questions d'enseignement.

Or les programmes eux-mêmes ne sont pas toujours clairs sur ce point, comme le note Petitjean (2001a, p. 78), qui y voit des « contradictions », nées des « compromis » nécessaires à leur élaboration, notamment dans l'oscillation entre une position relativiste (« caractère relatif des sensibilités, des traditions et des cultures ») et universaliste (« le patrimoine de l'humanité ») : les frontières ne sont pas encore tombées...

LA FRONTIÈRE DE LA LITTÉRATURE

Pour les opposants à la réforme, si la discipline est en cause, ce n'est pas seulement parce que l'enseignement du français s'ouvre à d'autres discours que la littérature : ce qui est en jeu, dans une conception de la discipline comme isomorphe au champ de la littérature, c'est la frontière même de la littérature comme champ spécifique, frontière mise à mal non seulement parce que la littérature peut être comparée à d'autres discours, mais encore parce que la littérature peut être considérée elle-même comme discours. « L'idée que l'on peut réduire la littérature à un discours tenu dans une situation » ne peut provenir au demeurant que d'un

« technicien de la didactique de la communication » (Joste p. 26 ; *cf.* Sauver les lettres, p. 45).

Cette opposition courante entre littérature et communication⁹ (dont Paveau a bien analysé le discours) est posée comme naturelle, alors qu'elle repose sur une conception récemment construite de la littérarité, comme le rappelle Todorov :

Il n'est tout de même pas obligatoire de tenir pour dogme inébranlable le postulat fatigué de l'esthétique romantique selon lequel l'étoile de la poésie n'aurait rien de commun avec la grisaille du « reportage universel », produit par le langage ordinaire.

Cette conception *dogmatique* de la littérature repose sur l'idée même d'essence du littéraire, d'une littérarité qui, dans les anciens programmes, comme l'écrit Petitjean (2001a, p. 79), « fait système avec l'idéologème de l'originalité et de l'unicité¹⁰, avec la disqualification de la paraphrase dans l'étude des textes ». Mais est-il besoin de rappeler que cet idéologème ne se déploie pas que dans les discours qualifiés de réactionnaires, mais dans bon nombre de travaux de didactique, même dans ceux qui ont pu inspirer ces nouveaux programmes (*cf.* Daunay, 2002) ? La naturalisation de cette conception (dont on trouve un exemple parfait dans Joste, p. 224 – je souligne : « notre tâche sera avec les élèves de leur montrer cette *nature* ») est telle qu'elle permet d'ailleurs, dans les discours de dénigrement de la réforme, l'économie d'une définition de la littérature, dont on sait seulement qu'il s'agit des « classiques » (entre autres : Finkielkraut, 2000a ; Académie française ; Capel & Renard, 2000b ; Joste¹¹), de la « littérature, majeure et pérenne » (Joste, p. 135 sq.)¹², ou – on trouve en effet des termes proches chez les promoteurs de la réforme – de cette « entité tellement immense qu'on s'y perdra toujours » (Baconnet, p. 21). Notons que l'absence de définition de la littérature, que regrettait Petitjean (1999, p. 118 sq.) dans les anciens programmes constitue un élément de continuité entre ces derniers et les nouveaux.

Quand les opposants à la réforme affirment qu'à considérer la littérature comme un discours, « les œuvres sont ainsi vues comme une production sociale, ou un mode social d'explication du monde, qui en éliminent le caractère particulier ou l'esthétique novatrice » (Joste, p. 105), il est clair que, dans leur logique, ils sont cohérents : le fait de réancrer le littéraire, pour reprendre les termes de Reuter (1990), nie la spécificité du champ littéraire qui se constitue notamment par le

⁹ . Reprise par Viala, pour la nier, tout en lui donnant fond : « La visée utilitaire, dans le premier cas, nie la valeur esthétique, mais un discours esthétique imposé, dans le second, n'a pas de prise. Ainsi, le dogme utilitariste et son symétrique, l'esthétisme, sont des Charybde et Scylla pour l'enseignement littéraire. »

¹⁰ . Le « statut d'œuvres d'art singulières » des « textes littéraires » relève de l'évidence pour Capel & Renard (2000a, p. 40 sq. et 2000b). La naturalisation de l'idée se trouve dans le *bien sûr* de la citation suivante : « l'intérêt des œuvres est bien sûr leur originalité, leur singularité, leur nouveauté, leur contenu, qui ont fait d'elles des jalons qui méritent la mémoire. (Joste p. 217).

¹¹ . Qui parle de « textes littéraires “classiques” » (avec guillemets – p. 207) ou d'« écrivains classiques » (sans guillemets – p. 229).

¹² . « Les œuvres majeures » (*ibid.*) Et il va de soi que cette littérature est « Expression de la beauté, de la profondeur, de l'inquiétude et de la singularité [...] Source de réflexion et de liberté [...] École d'intégrité et d'égence » (Joste, p. 27).

phénomène de désancrage. À cet égard, l'écriture d'invention pose problème à ses détracteurs en ce qu'elle contribue à *réancrer* la littérature. Sa visée même en dévoile l'intention, puisqu'elle est conçue par les programmes comme lieu de construction des apprentissages, conception utilitariste de l'art d'écrire s'il en est, qui motive le rejet de la pratique par ses adversaires, qui y voient « l'inféodation de l'enseignement des lettres au dogme de l'utilité immédiate » (Capel & Renard, 2000a, p. 43).

LA FRONTIÈRE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE

L'écriture d'invention est ainsi accusée de briser encore une autre frontière, celle de l'œuvre littéraire. Les nouveaux programmes valorisent, pour Finkielkraut (2000a), « non plus les livres auxquels nous lient une mystérieuse loyauté et une ferveur préalable, mais les textes que chacun peut produire. » Il écrit ailleurs (2000b) : « Cela signifie que le concept intimidant de littérature doit être élargi jusqu'à y faire entrer les essais biographiques des enfants eux-mêmes. »

Le référent culturel de l'écriture d'invention convoqué par ses détracteurs est l'écriture de l'écrivain : les réformateurs sont accusés de nier, avec l'écriture d'invention, la valeur intrinsèque des œuvres en assimilant l'œuvre de l'écrivain et le travail de l'élève : « aucune différence n'est définie entre le texte initial de l'écrivain et le texte final de l'élève (dans les deux cas il s'agit de "production écrite") » (Joste, p. 108). Il est pourtant « douteux » que l'on puisse faire de l'élève « un écrivain (on ne parle d'ailleurs que d'"écrivain"...)¹³ » (Capel & Renard, 2000a, p. 38).

Ce renvoi à l'écrivain comme référent culturel de l'écriture d'invention cache évidemment une certaine conception de l'écriture experte de l'écrivain, qui ressort bien des réponses à l'enquête de l'*École des lettres* : elle relève essentiellement, écrit Petitjean (2001c, p. 169) dans son analyse de ces réponses, « de la vocation, du don et de l'inspiration ». Cf. Reuter 1996a, p. 19 :

Dans l'enseignement de la littérature, l'écriture est bien souvent présentée comme une activité mystérieuse, devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venu d'on ne sait où.

On retrouve là le problème de *l'essence* des textes littéraires, comme le note encore Petitjean (*ibid.* p. 170) :

À se représenter l'activité de l'écrivain comme une pratique essentiellement originale, intransitive et exceptionnelle, on ne peut que valoriser sa production comme investie d'une qualité suprême. Il devient alors sacrilège d'inviter les élèves, fût-ce à titre propédeutique, à réécrire des textes par imitation ou par transformation.

¹³ . A noter que je n'ai trouvé aucune occurrence de ce mot dans les programmes ni les accompagnements (seule Weinland 1999a l'utilise dans son commentaire des programmes)...

Mourad (p. 130), défendant les programmes, note d'ailleurs : « la diversification des activités d'écriture coïncide avec la désacralisation des figures traditionnelles, d'origine romantique, de l'auteur et de l'œuvre ».

Mais il y aurait lieu de s'interroger sur les pratiques culturelles de référence que convoquent les programmes : si les programmes eux-mêmes souhaitent inscrire l'écriture d'invention dans l'art littéraire, ils le font avec une précaution qui donne fond à cette mystique de l'œuvre littéraire, comme le font apparaître les *excuses* suivantes (préface des accompagnements, p. 9) :

Il est bon que les élèves, à leur modeste échelle, aient à produire des textes qui relèvent de la littérature [...]. Telle est l'humble ambition [...] Initiation à l'art – au sens premier, et aussi humblement ambitieux, du terme – d'écrire »

La référence à la figure de l'écrivain est également mise à distance *respectueuse* par Viala (1999a, p. 33) :

Il ne s'agit pas de faire de chaque élève un petit poète ou un néo-romancier, ce n'est ni Robbe-Grillet qu'on assassine, ni Baudelaire qu'on cultive... en pot. Il s'agit de donner accès à l'écriture en tant que mode d'invention, parce que c'est finalement un mode de connaissance.

Or cette nouvelle excuse (qu'on trouve déjà dans Viala 1999, p. 20 : « le texte d'invention ne revient pas à transformer chaque lycéen en un petit romancier ou poète méconnu et assassiné ») recrée une dichotomie entre ce qui serait *l'écriture littéraire* et *l'écriture*... tout court. On pouvait voir les choses autrement, en posant l'écriture d'invention et les productions des élèves comme littéraires, « littéraires s'appliquant ici à des écrits caractérisés par une posture énonciative et un rapport au monde particuliers », comme le dit Plane (2001, p. 78), citant K. Hamburger. C'est ce qui ressort finalement de cette défense de l'écriture d'invention chez Todorov : « Et comment justifier auprès des élèves l'admiration de la littérature (qu'on leur inculque) si en même temps on leur interdit de la pratiquer ? »

Il faut noter ici l'éloge involontaire de l'écriture d'invention par Emmanuel Bury, pourtant opposant à la réforme : pour condamner les nouveaux programmes en affirmant qu'il n'y a pas à séparer littérature et argumentation alors que l'une et l'autre sont solidaires, il donne un exemple :

On comprendra mieux cette idée en évoquant l'archétype de l'exercice scolaire, le plus modeste en apparence : la « fable » (*mythos*). Ce mot désigne à la fois, comme on le voit, le premier exercice prescrit par les maîtres de rhétorique (pour un élève de sixième, dirions-nous) et les plus hautes élaborations de l'esprit humain : exercice d'apprentissage par l'imitation, la fable est aussi la semence qui permet à l'homme d'être poète. Notre modernité, qui est pourtant fascinée par Rimbaud, le poète-enfant, semble étonnamment frappée d'amnésie lorsqu'elle fait semblant de méconnaître ce lien radical et humble qui unit l'esprit mimétique de l'enfance aux plus prestigieux élans de la parole poétique. »

Certes, cela conduit Bury à une défense de la littérature... non de l'écriture d'invention ! Mais une référence à Hermogène (qui propose la fable comme premier exercice, mais en suggère d'autres par la suite, assez proches de l'écriture d'invention du lycée) rend ainsi étrangement hommage aux concepteurs des

programmes de lycée. Curieux couac dans le discours ordinaire des opposants à la réforme, qui trouveront certainement plus leur compte dans la contribution de Sallenave (2000) (laquelle suit celle de Bury dans Jarrety *dir.*), opposant plus classiquement littérature et argumentation...

Cette hérésie n'est pas franchement partagée par la plupart des contempteurs des programmes, pour qui l'écriture d'invention met en cause le statut même du texte littéraire : « Requéant l'adaptation d'un texte littéraire en fonction d'une consigne formelle, elle en châtre la portée ; elle présuppose, de plus, que l'œuvre est manipulable à merci sans être par là même altérée » (Mitterand, 2002, p. 13). Dans une veine plus *moraliste*, Pierre Marcelle, chroniqueur *Libération*, à propos de la publication de *Cosette ou le temps des illusions*, « premier volume d'un diptyque signé François Cérésa et vendu comme une "suite" des *Misérables* », écrit, après une longue charge où interviennent TFI, Messier « et consorts » :

Sous prétexte de réforme de l'enseignement du français, les Bulletins les plus officiels de l'Education nationale ont servilement accompagné ce marché, et accouché, pour lui faire écho plutôt que pièce, un frimeux concept pédagogique d'« *écriture d'invention* » dont la rédaction de Cérésa peut constituer un modèle achevé. Comme en ce prétoire [si je comprends bien, le procès qu'intentent les héritiers d'Hugo à Plon, l'éditeur de Cérésa] où des barbons, des docteurs et des marchands vont disputer à contretemps et à contresens des « grands textes », la littérature y figure cette chose morte, sacrée, et inaccessible autrement qu'à travers des « adaptations » censées les ressusciter.

Les positions sont tranchées en ce domaine, puisque Camelin (p. 14) revendique les effets de l'écriture d'invention sur la conception sacralisée des textes littéraires : « Dans cette perspective, le texte n'apparaît plus sacré, puisqu'il peut être repris dans d'autres écrits qui le distordent, le coupent, le prolongent ou le retournent. »

Si l'écriture d'invention peut s'imposer face aux œuvres, c'est au nom du primat du récepteur sur l'émetteur, que dénoncent les contempteurs de l'écriture d'invention (Joste, p. 26) :

Dans les théories universitaires de la littérature disponibles sur le marché, la doctrine littéraire d'Alain Viala et d'autres membres du Groupe d'experts, privilégiant le récepteur plutôt que l'émetteur en mettant le second au service du premier, correspond à l'actuelle vision politique de l'élève réussissant sans jamais penser.

Il y a dans ces mots une représentation sacralisée du texte, auquel le lecteur doit le respect, dans une « mystérieuse loyauté et une ferveur préalable » (Finkielkraut, 2000a). Le thème du respect est particulièrement développé par Sallenave (2001) : les « auteurs » font, avec les « réécritures » notamment, « l'objet d'une entreprise systématique de défiance »¹⁴. Sallenave, comme Joste plus haut, voit là le fruit du développement de *la* (sic) théorie de la réception (2000, p. 87) :

¹⁴ . Ailleurs, Sallenave (2000) voit dans l'expression « l'auteur prétend que » le signe de la promotion de la méfiance systématique. Il est difficile de voir ici la cohérence avec un autre discours d'opposant qui juge, lui, que l'« on n'a enseigné aux élèves que les techniques d'adhésion, et non la nécessaire distance émancipatrice de la connaissance et de l'esprit critique (Joste p. 150).

La théorie du soupçon généralisé n'est qu'un développement peut-être caricatural de la théorie de la réception. Mais, en posant que l'œuvre n'est rien d'autre que ce qu'un lecteur en fait, la théorie de la réception poussée ne remet-elle pas entièrement au lecteur le soin du sens, dût-il contredire les propositions les plus explicites de l'auteur et de l'œuvre ?

D'où cette anecdote (*ibid.*) :

Un jour, une étudiante me dit, écoutant avec froideur le commentaire détaillé d'un texte : « Vous croyez qu'il a pensé tout ça ? Vous lui faites bien de l'honneur. » L'auteur ne peut dorénavant s'attendre à recevoir du lecteur que ce qu'il mérite : le dédain. Il n'a que trop parlé ; à moi maintenant.

Car l'explication seule est garante, *via* le professeur, de ce respect du sens (*ibid.*, p. 88 *sq.*) :

Un texte ne « respecte » pas le lecteur puisqu'il y a en lui de quoi s'opposer à ce que le lecteur lui fasse dire ce qu'il ne dit pas. Mais ce n'est pas le texte qui est capable de protester [...] Celui qui peut protester et défendre le texte et son auteur, c'est le professeur, et nul autre que lui.

On voit bien comment l'écriture d'invention n'est là qu'un des éléments d'un système qui met à mal, selon Sallenave, *l'auteur* – à quoi se résume parfois la littérature. Sallenave (2001, p. 146 *sq.*) peut en effet écrire : « Qu'est-ce en effet que la littérature ? [...] une *conscience* qui s'expose dans l'épreuve singulière du monde, qui met en scène dans son langage propre la diversité possible des expériences humaines : ce qu'on appelle un auteur »¹⁵.

LA FRONTIÈRE LECTURE-ÉCRITURE

On a vu apparaître dans les dernières citations une autre frontière qu'est censée briser l'écriture d'invention, celle qui sépare la lecture et l'écriture. La primauté de la première est remise en cause, alors qu'elle seule permettrait la maîtrise de la langue et du style ; *l'imprégnation* est volontiers convoquée pour nier la nécessité d'un apprentissage de l'écriture, comme chez Hélène Merlin-Kajman (p. 244) :

Je ne suis pas certaine qu'on puisse apprendre à *bien écrire*, encore moins à *écrire* absolument parlant, sinon par l'écoute et la lecture, c'est-à-dire par une imprégnation inconsciente suivie d'un investissement subjectif qui relève du goût et du désir, *imprescriptibles*. »

Même conception chez Capel & Renard (2000a, p. 38) :

Il est douteux que l'on puisse faire assimiler à l'élève les codes et les fonctionnements des textes littéraires [...]. Quelques heures de cette pratique ne pourront jamais remplacer l'imprégnation livresque qui seule permettrait d'acquérir la qualité du style, les références intertextuelles et l'aisance

¹⁵ . Ce passage est cité, comme de juste, par Joste (p. 187), qui ne peut qu'approuver ce retour à l'auteur, dépositaire du sens : ainsi, à propos des « entrées techniques obligées » des programmes, qui « sont une négation de la littérature » : « il s'agit de faire reconnaître à toute force dans les textes des points communs et une régularité que n'ont pas forcément cherchés les écrivains » (Joste p. 217).

imaginative. Cela demeurera le privilège de certains élèves pouvant en bénéficier chez eux¹⁶.

Cette vertu de *l'imprégnation* (qui vaut dans d'autres domaines : « C'est pourtant le silence et l'écoute qui seuls permettent l'acquisition de la langue » – Finkielkraut, 2000b) conduit à la revalorisation de l'explication française, comme l'atteste l'éloge que fait Jarrety (2001, p. 205) de Lanson et de son explication de texte qui apprenait à *lire* aux élèves.

L'écriture comme angle mort de l'enseignement du français, comme couronnement de l'imprégnation de la langue et des textes... On se croirait revenu à la « configuration traditionnelle » dont parle Jean-François Halté (1992, p. 61 *sqq.*) : l'écriture est le lieu de réinvestissement de savoirs éclatés, construits autour de deux pôles : la littérature (découverte au moyen de l'explication de texte) et la langue (apprise au moyen d'exercices systématiques). Imprégnation et imitation dominent donc dans un apprentissage où l'acte même de produire un écrit est négligé (*cf.* à ce sujet les observations déjà anciennes, qui montre la prégnance de la conception de l'écriture à l'école non enseignable et non apprenable, de Plane 1994 et de Reuter 1996).

Il faut observer d'ailleurs que les instructions officielles elles-mêmes ont finalement intégré, par précaution stratégique sans doute, « cette centration [...] sur la lecture au détriment de l'écriture », comme l'écrit Sylvie Plane (2001), qui montre par ailleurs que ce primat de la lecture au lycée relève d'une vieille tradition. Ce qui produit une série de paradoxes qu'elle définit bien (p. 70 *sq.*), et qui interrogent sur la conception de l'écriture qui est ici à l'œuvre. J'ai montré ailleurs (Daunay, à paraître *a*) comment les versions successives des programmes et des accompagnements recentraient les prescriptions officielles sur la lecture. Le rôle même de la lecture dans l'écriture d'invention explique qu'elle ouvre et close la séquence d'écriture (*cf.* p. 94 : « retours sur lectures »). Ce qui donne une vision assez étriquée et somme toute très traditionnelle de l'interaction lecture-écriture, réduite à « une combinaison *lecture-écriture-lecture* » (Bertrand, 1999, p. 75), à « une dialectique entre lire, écrire, et lire à nouveau » (Viala, 2001a, p. 18), où l'écriture ne saurait être première¹⁷.

Malgré ces timidités des textes officiels et de leurs commentaires, les adversaires de l'écriture d'invention y voient cependant un risque pour la lecture. Si Viala (2000) affirme que « la formation d'une culture active, gage d'autonomie, demande que la lecture soit sans cesse réinvestie dans l'écriture, pour nourrir le jugement – qui est le but de la dissertation – mais aussi l'invention », c'est là tuer la lecture : « La pétition de principe des programmes – “ces écrits contribuent ainsi à

¹⁶ . À cet égard, la défense du résumé par Compagnon (*cf.* supra) ressortit à cette valorisation de la lecture. Il est intéressant pour notre objet de rappeler l'anecdote qu'il signale pour justifier l'exercice : « Le style de Barthes me fit un tel effet que *j'échouai à résumer le texte* ; mais je me souvins de Barthes pour toujours. » (Compagnon, 2000, p. 58 *sq.*, je souligne)

¹⁷ . Il en est de même en collège du reste : *cf.* les remarques de Weinland, 1999a, p. 19 *sq.* Pour une autre conception de l'interaction lecture-écriture dans les instructions officielles du collège, *cf.* Garcia-Debanco (2001, p. 58-60).

une meilleure compréhension des lectures” – tourne ainsi au massacre des “lectures ” » (Joste, p. 38).

Pour ses opposants, si l’écriture d’invention peut à la rigueur se justifier, ce n’est qu’après une somme de lectures. Pour Jarrety (2000, p. 10) :

Avant de danser – ou bien d’inventer – il convient de s’en donner les moyens. Or notre exercice d’invention est une improvisation sans culture, et l’on constate déjà que le quadrille qu’on attendait est plutôt une danse de l’ours.

Citant un « “sujet d’invention” » (les guillemets sont de lui) trouvé dans Proust (« Sophocle écrit des Enfers à Racine pour le consoler de l’insuccès d’*Athalie* »¹⁸), Jarrety (2000, p. 9 *sq.*) ajoute :

Toute la différence, et elle n’est pas mince, est qu’à l’époque de Proust de tels exercices d’écriture répondaient à des règles et faisaient fond sur d’immenses lectures alors que ce qu’on nous propose aujourd’hui, c’est une production *ex nihilo*.

Mais cette fausse concession n’empêche pas un rejet de la référence à l’ancienne rhétorique, du « dogmatisme étroit du retour poussiéreux de la rhétorique ancienne constamment invoquée comme garant », comme l’écrit Joste (p. 196), qui cite Vallès (lequel rejetait déjà, en 1881, le « formalisme »)¹⁹ et les instructions officielles de 1880 (qui jugeaient « obsolète » et « stérile » l’exercice d’« amplification »).

Le discrédit jeté sur la rhétorique n’est pas interrogé, mais il en ressort, outre l’idée d’une sophistique contraire à la pensée libre (on y reviendra), celle d’une mécanique, d’un technicisme :

Les exercices d’écriture correspondent à des codes étroits : il s’agit d’acquérir « une meilleure maîtrise des discours », c’est-à-dire de se plier à une typologie. Alors même que l’« invention », si on veut la considérer avec bienveillance, pourrait être un espace de liberté, elle est rattrapée par le cadre antique, rigide et rhétorique qu’on lui donne et qui la nie : elle consiste en une « reprise d’un élément d’un texte étudié », « reprise d’un genre ou d’un registre », « imitation d’un style » (Joste, p. 39).

Joste est prolix sur la dénonciation du technicisme : « Les exercices d’écriture proposés à la suite des textes littéraires illustrent cette vision mécaniste et classifiante : des transpositions sans référence au sens des textes initiaux, ou des argumentations sans perspective dialectique de construction d’une pensée critique » (Joste p. 18) ; « Leur visée techniciste – “ces écrits [...] permettent aux élèves de construire leur réflexion sur les genres et registres” – laisse croire que toute

¹⁸ . Le sophisme est patent dans cette remarque qui sourd le mépris (pour l’exercice seulement ?) : « Composition dont l’équivalent, me disait un de nos professeurs de collège, est pour nous aujourd’hui en troisième : “Développez les arguments pour convaincre votre mère de s’acheter un portable.” Inviter un élève à prendre la place de Sophocle aux Enfers avait certainement plus d’allure que de l’inciter à un boniment de supermarché » – alors que précisément, l’écriture d’invention renoue avec ce genre de sujet...

¹⁹ . La même référence à Vallès se trouve dans les réponses des lecteurs de l’*École des lettres*, pour justifier le refus des exercices d’invention, que Petitjean rend ainsi : « on les rejette en rappelant leur artificialité et leur formalisme » : « relire Vallès »

littérature n'est qu'un ensemble d'ingrédients bien agencés, et qu'un peu de technique suffit à traverser les siècles » (*ibid.*, p. 37 sq.)

Si Camelin, favorable aux nouveaux programmes, juge (p. 14) que « le cadre défini par ces travaux d'écriture, cependant, n'est pas nuisible au développement de l'imagination ; au contraire, les règles favorisent l'inventivité », c'est unanimement, comme on a pu s'en rendre compte à la lecture de diverses citations reproduites dans cet article, que les opposants à la réforme dénoncent ce qu'ils jugent être un technicisme dans l'apprentissage de l'écriture – auquel échappe d'ailleurs mystérieusement la dissertation²⁰. Cette dénonciation renvoie à l'idée déjà signalée que l'écriture ne saurait s'apprendre : réactivation du « script platonicien » – que décrit Paveau (2001, p. 28) – opposant *tekhne* et *logos*.

Rappelons que ce technicisme trouve sa source, pour ses détracteurs, dans la filiation des nouveaux programmes – et particulièrement de l'écriture d'invention – à l'ancienne rhétorique et à ses « “recettes” de rédaction vues comme de purs mécanismes » (Joste, p. 196). Or cette filiation est à peu près unanimement revendiquée par les concepteurs et les défenseurs des programmes (avec parfois des réserves qui signalent un même discrédit de la rhétorique²¹). C'est bien en référence à la rhétorique que les concepteurs des programmes ont cherché à rééquilibrer lecture et écriture : la référence est implicite mais claire à l'opposition que Genette avait faite naguère, dans « rhétorique et enseignement » (1969, p. 30) et que reprendra (et développera) Michel Charles (1985, p. 12, notamment) dans sa distinction entre « culture rhétorique » et « culture du commentaire ». Cette dichotomie est même explicitement reprise par Petitjean & Viala (p. 27), quand ils écrivent, sans citer Charles : « Il est apparu salutaire de rétablir entre culture rhétorique et culture du commentaire un équilibre qui a été progressivement rompu » (sur cette référence plus ou moins explicite, cf. encore Viala 1999a, p.29, GTD 2000, p. 24, Baconnet 1999a, Mourad, p. 131, etc.) Les défenseurs de la réforme sont presque unanimes à revendiquer un « héritage de la rhétorique » (Collectif *b*) – que la référence à la rhétorique renvoie à la pratique de la production de texte ou à l'ouverture au discours argumentatif : pour Chevalier & Garat, « l'école a retrouvé l'invention et la disposition de la grande rhétorique » ; et Camelin, approuvant « l'importance de la rhétorique dans les programmes » propose un « éloge de la rhétorique » : « L'étude de la rhétorique, à la fois comme description des textes et comme production de textes, permet d'éviter les lectures empathiques, insuffisamment critiques »²².

²⁰ . Merlin-Kajman, p. 244 : « La dissertation constitue une méthode relativement simple à enseigner ». En fait, une telle position se légitime de la dichotomie entre le « beau style », que Merlin-Kajman juge lié à un milieu socio-culturel, et la raison (qui s'exerce par la dissertation), partagée par tous.

²¹ . Cf. par exemple Petitjean (2001c, p. 175) : « L'“écriture d'invention”, même si elle partage avec les exercices de rhétorique le fait d'être une amplification textuelle, ne saurait être confondue avec les anciennes compositions de discours à visée édifiante, dans un style orné, et totalement décontextualisées par rapport à l'univers de référence des élèves ».

²² . Cela dit, la culture rhétorique n'a pas attendu les nouveaux programmes pour s'imposer comme référent didactique : quand Camelin fait son « éloge de la rhétorique », elle fait l'éloge des études littéraires des années 1960, qui se sont imposées dans l'enseignement dans les années 1980...

LA FRONTIÈRE RHÉTORIQUE-COMMENTAIRE

La frontière posée entre écriture et lecture rejoint donc la frontière entre deux cultures du texte, seule celle du commentaire étant jugée légitime. Les accompagnements, selon l'idée qu'« une discipline se caractérise par ce qu'elle produit », précisent (p. 89) :

La rédaction de commentaire et de dissertation appartient au domaine du discours critique sur la littérature ; mais l'étude de la littérature n'a pas pour seule fin de donner une attitude de critique : elle a pour fin de former le jugement et le goût pour la littérature et ses ressources propres, la sensibilité et l'exploration du langage ; l'écriture d'invention a ce rôle.

L'ouverture de l'écriture à d'autres formes que l'écriture métatextuelle n'est cependant pas entièrement franche quand ces mêmes accompagnements évoquent la possibilité, dans le cadre de l'écriture d'invention, d'écrire « une lettre, un essai, un dialogue, un article » *sur* un texte – voie que semble d'ailleurs privilégier l'épreuve anticipée de français : j'ai montré ailleurs les effets pervers de cette confusion (Daunay, à paraître *c*).

Cela n'empêche pas que pour les adversaires de l'écriture d'invention, cette dernière ne met donc pas seulement en cause les exercices traditionnels mais les référents théoriques de la discipline et les pratiques de références qu'elles induisent, autrement dit, en fait, le champ de la théorie de la littérature née dans les années 1960. Citons un ouvrage théorique récent de Compagnon (1998, p. 17) :

Quelle est donc la conduite, ou la pratique, que la théorie de la littérature codifie, c'est-à-dire organise plutôt que de la réglementer ? Ce n'est pas, semble-t-il, la littérature elle-même (ou l'activité littéraire) – la théorie de la littérature n'apprend pas à écrire des romans comme la rhétorique apprenait jadis à parler en public et formait à l'éloquence –, mais les études littéraires, c'est-à-dire l'histoire littéraire, ou encore la recherche littéraire.

C'est contre le primat de cette « théorie de la littérature » qu'agit le référent rhétorique, qui justifie l'écriture d'invention dans les instructions officielles.

LA FRONTIÈRE DE L'ÉCOLE

Enfin, l'écriture d'invention fait franchir une dernière frontière, qui d'une certaine manière symbolise toutes les autres : celle de l'école. L'idée est sous-jacente à tous les discours de défense des frontières que l'on a passés en revue jusque là, mais elle est explicitée par endroits dans les discours des opposants à la réforme. Ainsi dans ces mots de Capel & Renard (2000a, p. 46) :

C'est sur le long terme que nous travaillons, pour que ces années de lycée ne se réduisent pas à une propédeutique à l'entreprise, durant lesquelles on ferait l'apprentissage de techniques immédiatement négociables sur le marché du travail, mais que ce soit des années de *scholè*, de « loisir » ou de temps libre

au sens des Grecs, c'est-à-dire un temps libéré de l'aliénation du quotidien pour s'élever au savoir et à la culture²³.

Pour Finkelkraut, « les membres du parti de la réforme [...] s'emploient à guérir l'école de l'école » (2000a, p. 93) en niant l'attachement légitime des professeurs « à leur discipline et à leur bibliothèque », ils « noient l'école » non dans « les eaux glacées du calcul égoïste »²⁴, mais dans « le jacuzzi de l'amour universel »... On reconnaît là la « révolution cuculturelle », qui,

pour mieux dénoncer la sélection et l'exclusion par les classiques, enrôle les classiques au service de la lutte contre l'exclusion, comme en témoigne ce travail d'écriture créative donné à des élèves de première L à la suite d'un cours sur La Fontaine et la loi du plus fort : « Imaginer en prose le discours d'un SDF ou d'un sans-papiers à l'Assemblée nationale. » On le voit : l'abandon progressif de la glose (poussièreuse) et du commentaire (académique) pour les exercices d'imagination débouche sur le triomphe sans partage de la doxa.

On touche là un aspect important de la critique de l'écriture d'invention : elle fait litière de la *doxa* : la « pensée captive » (leitmotive de Joste)²⁵ est liée aux écritures d'invention, en ce qu'elle oblige à une opinion commune : c'est la « promotion de l'«opinion» » (Joste, p. 149). Cette critique se fondant en général sur l'analyse d'exemples assez bien choisis de sujets de manuels – qui semblent effectivement vouloir enlever tout son sens à la pratique de l'écriture d'invention²⁶ – on reste là dans la pure conviction²⁷. L'idée est répétée à l'envi, quand il s'agit de dénoncer

les dérives de l'opinion obligée que nous présentent les nouveaux sujets dits d'« invention », dont on voit bien que l'absence perspective dialectique peut conduire aux pires errements du fanatisme de tous ordres, ou à la soumission la plus hypocrite ou la plus servile aux souhaits supposés du correcteur (Joste, p. 210).

²³ . Au reste, une telle proclamation peut se retourner contre ses auteurs : cf. Bury – opposant de la réforme – qui, parlant des liens entre littérature et argumentation, affirme : « les opposer artificiellement ne peut, justement, que nous condamner, à terme, à la stupide mécanique du langage dénoncée par Flaubert, qu'on me permettra de citer pour conclure : *Littérature*. Occupation des oisifs » (p. 76).

²⁴ . Finkelkraut conteste ici la thèse de Bourdieu & Charle (2000).

²⁵ . La jouissance discursive du pamphlet amène à se gargariser de certains mots : « obligation d'une pensée captive, conduisant au sophisme » (Joste, p. 19) ; « épreuve de baccalauréat contraignant à une pensée captive ou à une rhétorique sophiste » (Joste, p. 25) ; « pensée captive » (Joste, p. 202). Cf. Sauver les lettres, p. 121 *sqq.*

²⁶ . La critique des manuels peut être faite évidemment par ceux qui adhèrent au principe de l'introduction de l'écriture d'invention, comme notre groupe de recherche (cf. son travail sur l'inventaire des sujets de manuels) : on ne peut, ici, qu'admettre la « justesse » de ces critiques, comme Petitjean (2001c, p. 170).

²⁷ . La conviction inverse peut aussi facilement s'exprimer : « ce choix marque le passage d'une culture du commentaire à une culture, d'une certaine façon, de la liberté » (Weinland, 1999b, p. 112). Weinland ajoute : « liberté soigneusement organisée, liberté contrôlée, mais liberté pour l'imaginaire ».

Est suggéré ici incidemment le problème de l'évaluation, posé de diverses manières dans les discours sur l'écriture d'invention : « Cette inégalité dans l'accès à la lecture se répercutera nécessairement dans l'évaluation, à moins qu'on ne la masque en transposant au lycée les devoirs du collège, dans lesquels on n'exige que l'observance de consignes formelles... » (Capel & Renard, 2000a, p. 38). « Quand à la "rédaction d'invention", il était fatal qu'elle échouât devant l'obstacle – qui me paraît à vrai dire bien artificiel : quel que soit l'exercice, on note la cohérence d'une langue et d'une pensée – de la notation. » (Compagnon, 2000, p. 62). Cette curieuse réticence de Compagnon (qui, en une phrase, dit une chose et son contraire) n'empêche pas le collectif Sauver les lettres (p. 125) de se demander : « Rendre l'évaluation impossible n'est-il pas le but recherché par les pédagogistes [...] ? ». Autre manière de considérer que l'écriture d'invention hors des frontières de l'école, puisqu'elle ne répond pas aux normes scolaires ordinaires de construction et d'évaluation des connaissances. C'est à ce genre de conception que répond directement Todorov :

Un autre exercice écrit, introduit dans les programmes récents, consiste à produire des textes d'imagination. Ce choix est, paraît-il, une abominable régression, puisqu'il rend « l'évaluation impossible ». Mais les notes sont-elles le seul but de l'école ? »

Le repli sur ce que les opposants à la réforme jugent les frontières strictes de l'école fonde au demeurant leur attachement aux exercices traditionnels du lycée, dont au premier chef la dissertation, exercice scolaire s'il en est, peu suspect donc d'aller trouver sa justification et sa facture ailleurs qu'à l'école. C'est ce qui en garantit sans doute la rigueur : si « la dissertation en trois parties » peut sembler un « moule », ce n'est qu'une « apparence », pour Merlin-Kajman (p. 244) qui en loue l'« éthique », assurée de ne voir dans l'écriture d'invention – et ce n'est pas là une *apparence* – une « démarche métamorphique, sophistique »²⁸.

On empruntera, pour conclure la description de cette frontière de l'école²⁹, les mots de Todorov, qui la met à mal :

Les antiréformistes ont une vision manichéenne du monde : ou l'on maintient les « méthodes traditionnelles », ou l'on assassine la littérature, la culture, l'éducation. Ou l'on protège l'école de tout contact avec le monde extérieur, ou l'on adhère au « dogme du rendement immédiat ». Ou l'on élève les adolescents aux idéaux intangibles de l'École, ou l'on renonce à tout idéal, à toute éducation. Or le monde réel et la pratique scolaire s'accrochent mal de cette logique du tiers exclu. L'école d'aujourd'hui est loin d'être parfaite, mais, si l'on veut sincèrement l'améliorer, il vaudrait mieux renoncer d'emblée au manichéisme, à la démagogie et aux effets de manche.

²⁸ . Cette peur du « sophistique », qui concerne de premier chef l'écriture d'invention, est indexée au référent rhétorique des programmes (par exemple, l'« épreuve de baccalauréat contraignant à une pensée captive ou à une rhétorique sophiste » – Joste, p. 25), ce qui conduit à la nécessité de reprendre avec Sallenave (2000, p. 84 *sq.*) « la critique platonicienne de la rhétorique » – que, du reste, elle distingue, avec Platon, de la sophistique...

²⁹ . Apparente encore dans ce regret exprimé par le collectif de Sauver les lettres (p. 49) : « c'est la société qui a toujours transformé l'école selon ses besoins, et non l'inverse »...

CONCLUSION – DÉNUÉE D’OBJECTIVITÉ

On donnera en conclusion un exemple de propos qui combine *manichéisme, démagogie et effets de manche*. Citons Jarrety (2001, p. 205), pour qui l’écriture d’invention ne saurait remplir le programme de l’explication de textes, laquelle apprend aux élèves à lire, « c’est-à-dire à devenir pleinement ce qu’ils ne sont pas encore : des sujets dégagés du prêt-à-penser [...], armés pour la fécondité et la dissidence, et capable de secouer toute la grisaille des conformismes. » Car une telle conception se fonde sur l’idée que le texte littéraire « est émancipateur et “délinquant” » (Joste, p. 223 sq.)...

L’expression de tels fantasmes ne s’essaie même pas à la démonstration mais se contente de pétitions de principe, et veut invalider *a priori* toute accusation de pensée réactionnaire : les opposants à la réforme sont révolutionnaires, il faut le savoir³⁰. La preuve se trouve dans leur commisération à l’égard de « nouveaux publics ». Pour exemple :

Sachez seulement que, sous couvert de rééquilibrer les chances de départ, la réforme les aggraverait définitivement. Plus que jamais, l’élite se recruterait parmi les enfants nés avec des « Pléiade » au salon. La République tendait à obtenir que Racine et Molière illuminent également les carrières et les existences de tous. Une démagogie brouillonne veut vous priver de ce droit et de ce bonheur, vous les premiers (Poirot-Delpech)

La pédagogie dite moderne s’efforce non plus de faire émerger les dons naturels des moins favorisés socialement, mais de vider l’enseignement de contenu au point qu’il n’y existe plus aucun critère d’excellence. L’égalitarisme idéologique renforce ainsi les inégalités, puisque les élèves qui veulent vraiment apprendre empruntent alors des itinéraires privilégiés et sélectifs, dont seules les familles aisées connaissent les accès et peuvent assurer les coûts. (Académie française).

Accusés nous-mêmes d’élitisme, nous accusons d’élitisme pervers ces décideurs qui considèrent que les élèves défavorisés culturellement n’ont, par exemple, nul besoin d’accéder aux œuvres classiques. Une démocratisation authentique de l’enseignement consiste justement à confronter ce « nouveau public » à un certain dépaysement intellectuel, à un héritage culturel universel, voire au goût de la beauté. N’est-ce pas la seule manière de les arracher aux ghettos ? (Capel & Renard, 2000 b).

On sent poindre là des relents de racisme (ethnique et social), mais c’est le fait aussi des intellectuels les plus aguerris, comme dans ce paragraphe d’un libelle collectif devenu fameux (collectif *a*), qui mérite d’être reproduit in extenso :

N’alléguons pas Péguy, dont la mère rempaillait des chaises, qui entra rue d’Ulm avant de devenir écrivain, et qui sans la formation de cette école-là ne fût pas – songeons-y un instant – devenu écrivain, ni Camus, aussi pauvre et aussi démuné et qui doit se retourner dans sa tombe, ni tant d’autres encore. Mais enfin, c’est de cela qu’il s’agit. Les petits Péguy d’aujourd’hui sont bien souvent des beurs : quelle plus grande preuve d’estime, d’intérêt et de respect pourrions-nous leur manifester que de leur donner la chance de la culture, au lieu de leur claquer la porte au nez en décrétant : « Pas de littérature pour

³⁰

C. Coget revient sur cet aspect dans ce même numéro de *Recherches*.

vous ! » Quelle meilleure chance d'intégration donner aux jeunes immigrés que de leur apprendre le latin et le grec pour qu'ils ouvrent les yeux sur l'unité de cette culture méditerranéenne qui est à la fois la leur et la nôtre ?

Les *beurs* (ou les *pauvres*) et *nous* : tout est dit dans ces phrases sur le sens que donnent les plumes réputées qui les signent à leur conception de l'*intégration*. Laissons Todorov répondre à cette étonnante preuve d'ingénuité – ou de perversité – qui consiste à se démasquer en mettant le masque : « Si l'on comprend bien, les jeunes issus de l'immigration maghrébine (et que deviennent les autres ?) doivent apprendre à lire Aristote et Augustin dans le texte pour accéder à leurs racines et ne plus se révolter. On croit rêver. »

Il faut dire que ces protestations d'anti-élitisme des détracteurs de la réforme répondent à la « construction imaginaire du nouveau public » (Sauver les lettres, p. 81) par le discours de défense de la réforme. Il est vrai que l'on assiste dans ce discours à une certaine instrumentalisation du « nouveau public » au lycée, censé justifier, comme c'est devenu l'habitude, l'introduction de nouveaux programmes (cf. par exemple Petitjean & Viala, p. 13 *sqq.* ; Viala 1999, p. 17 ; Viala 2001, p. 14 ; Mourad, p. 121 ; etc.) : or cette justification me paraît sujette à caution. Contentons-nous de citer, à propos de la rhétorique, Colette Camelin (p. 21) : « Aussi, l'importance de la rhétorique dans les programmes est-elle justifiée par la large démocratisation de l'enseignement » ; mais, écrivait-elle plus haut (p. 6) : « Revenue dans l'enseignement secondaire sous la Restauration, la rhétorique en fut chassée par la Troisième République avec l'arrivée au lycée de nouvelles catégories sociales » ; contradiction qu'elle pointe elle-même, p. 10 : « Par un effet de symétrie inversée, à un siècle d'intervalle, les défenseurs de la nouvelle rhétorique sont apparus plus "démocratiques" que les tenants du commentaire : le rhétoricien, par son exigence de rigueur scientifique, cherche à élargir l'espace de la compréhension et de l'échange, tandis que le commentaire procède par allusions savantes ».

C'est assez dire que l'arrivée d'un nouveau public est un trait assez caractéristique du genre de la justification ou de la contestation de décisions en matière de programme, sans toujours le garant de la vérification : le même souci du « nouveau public » était avancé pour justifier la lecture méthodique³¹, contre l'explication française (dont Lanson justifiait l'introduction de la même manière³²), alors que la disparition de la lecture méthodique comme exercice central serait aujourd'hui due aux mêmes causes... Que la lecture méthodique, la rhétorique ou l'écriture d'invention (entre autres) soient *en soi* des outils de promotion intellectuelle des nouveaux publics scolaires est là aussi une pétition de principe qui mérite d'être interrogée. Les causes réelles de l'introduction de nouveaux objets d'enseignement sont autrement plus complexes³³.

³¹ . Par exemple M. Descotes (1987, p. 21) : « Accèdent au lycée de plus en plus d'élèves issus de classes sociales ne possédant pas les références culturelles dont se nourrit traditionnellement l'explication de textes. »

³² . Par exemple Lanson (1903, p. 164) « Le recrutement de l'Université ne se fait plus comme autrefois [...]. Il nous arrive des enfants de condition plus humble, qui sortent de familles où l'on n'a jamais lu que le journal, où l'on ne lira jamais que le journal : réfractaires à l'éducation littéraire. »

³³ . Parmi lesquelles l'« usure » des objets anciens n'est pas la moindre : cf. l'analyse de Chevillard (1985/1991, p. 26 *sqq.*) à propos des *savoirs* en mathématique.

Les « nouveaux publics », comme les autres du reste, méritent plus que des pétitions de principe : l'écriture d'invention a des raisons d'être – didactiques – qui doivent être avancées, hors de tout anathème. Tel était le but de cet article, qui voulait tenter de poser les questions qu'un tel exercice peut susciter : les arguments de ses opposants, quand ils ne sont pas outrageux – et outrageants – ont le mérite de poser les termes d'un débat qui mériterait d'être poursuivi sur le seul terrain qui puisse l'accueillir : la didactique du français.

CORPUS³⁴

1. Articles et ouvrages hostiles à la réforme

- Académie française (2000), Déclaration de l'Académie française sur le recul des études littéraires, 6 avril 2000. Site de l'académie : <http://www.academie-francaise.fr/actualites/index.html>.
- Bourdieu, P. & Charle, C. (2000), Un ministre ne fait pas le printemps. In *Le Monde*, 8 avril 2000.
- Bury, E. (2000). Argumentation ou littérature ? Les faux-semblants d'une alternative. In Jarrety (Dir.) (pp. 65-76).
- Capel, F. & Renard, E. (2000a), Les obstacles à l'enseignement des lettres au lycée. In Jarrety (Dir.) (pp. 31-46).
- Capel, F. & Renard, E. (2000b), Contre la suppression de la dissertation. In *Le Monde*, 4 mars 2000.
- Charon, S. (2000), Un rêve de stage, un stage de rêve. In *Le Monde*, 24 mars 2000.
- Collectif a (2000), C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle. In *Le Monde*, 4 mars 2000.
- Compagnon, A. (2000), Persuadez votre enfant d'étudier la littérature. In Jarrety (Dir.) (pp. 57-64).
- Coutel, C., Cordoba, P. & Sallenave, D., (2002), Le temps de l'impunité est révolu. In *Le Figaro*, 30 mai 2002.
- Finkielkraut, A. (2000a), La révolution cuculturelle à l'école. In Jarrety (Dir.) (pp. 91-96).
- Finkielkraut, A. (2000b), Défendre une idée exigeante de l'école. Interview d'Alain Finkielkraut par Véziane de Vezins. In *Le Figaro*, 25 mars 2000.
- Jarrety, M. (2000), La nostalgie de l'ambition. In Jarrety (Dir.) (pp. 3-11).
- Jarrety, M. (2001), L'avenir d'un passé. In *Europe*, n° 863 (pp. 199-206). Paris.
- Jarrety, M. (Dir.) (2000), *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris : PUF.
- Joste, A. (2002), *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*. Paris : Mille et une nuits.
- Marcelle, P. (2001), Le père Hugo hors jeu. In *Libération*, 25 juin 2001.
- Merlin-Kajman, H (2001). Pourquoi défendre la dissertation ? In *Europe* n° 863 (pp. 240-249). Paris.

³⁴ . Le corpus des discours sur la réforme a été constitué de façon systématique, mais n'ont été retenus ici que les articles, contributions ou ouvrages cités dans l'analyse et qui traitaient précisément de l'écriture d'invention. À titre de comparaison, cf. Plane (2001, p. 82), qui recense 62 articles du *Monde* sur la question de la réforme...

- Mitterand, H. (2001), Un programme pour rien ? In *Europe* n° 863 (pp. 229-233).
- Mitterand, H. (2002), Préface à Joste (pp. 11-15)
- Poirot-Delpech, B. (2001), Chers défavorisés. In *Le Monde*, 11 avril 2001.
- Sallenave, D. (2000), « L'auteur prétend que... ». Genèse d'une formule, ravage d'une méthode. In Jarrety (Dir.) (pp. 77-90).
- Sallenave, D. (2001), L'effacement des lettres dans l'enseignement : une forfaiture généalogique. Postface à *Sauver les lettres* (pp. 137-151).
- Sauver les lettres* (2001), *Des professeurs accusent*. Paris : Textuel.
- Zink, M. (2000), La littérature pour elle-même. In Jarrety (Dir.) (pp. 51-55).

2. Articles favorables à la réforme

- Baconnet, M. (2001), Points de vue sur l'enseignement du français. In Boissinot A. (Ed.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français* (pp.15-23). Versailles : CRDP.
- Bertrand, D. (1999), La perspective du discours. In *École des lettres second cycle* n° spécial 7 (pp. 71-76). Paris, L'école des loisirs.
- Boissinot, A. (2001), Les enjeux des disciplines. In Boissinot A. (Ed.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français* (pp. 25-38). Versailles : CRDP.
- Camelin, C. (2001), Éloge de la rhétorique. In *L'école des lettres*, n° spécial 12 (pp. 3-22). Paris : L'école des loisirs.
- Collectif *b* (2000), Enseigner le français : vaines querelles et vrais enjeux. In *Le Monde*, 9 mars 2000.
- Lorant-Jolly, A. & Lureau, S. (2000), L'enseignement littéraire ne doit pas se figer en un cimetière de chefs-d'oeuvre. Le français, langue vivante à l'école. In *Libération*, 1^{er} avril 2000.
- Mourad, F.-M. (1999), Les programmes de français pour le lycée : l'ancien et le nouveau. In *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7 (pp. 121-132). Paris : L'école des loisirs.
- Petitjean, A. (1999), Valeurs, savoirs et textes dans les instructions officielles du lycée. In *Pratiques* n° 101-102 (pp. 117-138). Metz : CRESEF.
- Petitjean, A. (2001a), Nouveaux programmes des lycées et théories de référence : continuités et ruptures. In Marquilló Larruy, M. (Éd.) *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Université de Poitiers (pp. 77-86).
- Petitjean, A. (2001b), Nouveaux programmes et recherches en didactique de la littérature, In Fourtanier M.-J., Langlade G. et Rouxel A. (Éd.), *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes : PUR (pp. 57-59).
- Petitjean, A. (2001c), Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée, In *Enjeux* n° 51/52 (pp. 163-179). Namur : CEDOCEF.
- Petitjean, A. et Viala, A. (2000), Les nouveaux programmes du français au lycée. In *Pratiques* n° 107-108 (pp. 7-33). Metz : CRESEF.
- Todorov, T. (2000), Éducation, la mauvaise foi de la contre-réforme. In *Le Monde*, 31 mars 2000.
- Viala, A. (1999), Les nouveaux programmes, entretien avec Alain Viala. In *L'École des lettres second cycle*, n° 2 (pp. 15-32). Paris : L'école des loisirs.
- Viala, A. (2000), Les lettres, discipline plus cruciale que jamais. In *Le Monde*, 22 mars 2000.

- Viala, A. (2001a), Le français et les lettres, aujourd'hui. In *Le français aujourd'hui* n° 133 (pp. 9-22). Paris : AFEF.
- Viala, A. (2001b), Les nouveaux programmes de lycée : éléments pour un débat. In Fourtanier M.-J., Langlade G. et Rouxel A. (Éd.), *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes : PUR (pp. 47-55).
- Weinland, K. (1999c), Instructions officielles : évolution et refondation. In *Pratiques* n° 107-108 (pp. 42-46). Metz : CRESEF.
- Weinland, K. (1999a), La refondation de la discipline du collège au lycée. In *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7 (pp. 17-21). Paris : L'école des loisirs.
- Weinland, K. (1999b), Synthèse. In *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{nde} 2000 (pp. 111-114). Paris : L'école des loisirs.

3. Commentaire des programmes ou des discours sur les programmes

- Daunay, B. (à paraître a), L'écriture d'invention au collège et au lycée : questions à la formation et à la recherche. In *Écriture et invention*, Actes des Journées d'études de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais.
- Daunay, B. (à paraître b), L'écriture d'invention au lycée et l'identité du « français » comme discipline. In colloque de Bordeaux, « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement » (*Actes* à paraître).
- Daunay, B. (à paraître c), Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations. In 4^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Aix-en-Provence, mai 2003 (*Actes* à paraître).
- École des lettres second cycle* (2000a), n° spécial 11. 100 points de vues de lecteurs sur la réforme. Paris : L'école des loisirs.
- Garcia-Debanc, C. (2001), Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes du collège... et ce qu'il advient du nouveau dans les pratiques. In *Lidil* n° 23 (pp. 49- 65). Grenoble : LIDILEM.
- GTD (2000), Débat avec le GTD de lettres. In *École des lettres second cycle* n° spécial 13 (pp. 3-30). Paris : L'école des loisirs.
- Halté, J.-F. (2002), Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. In *Pratiques* n° 115/116 (pp. 15-28). Metz : CRESEF.
- Paveau, M.-A. (2001), Œuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites. In *Le français aujourd'hui* n° 134 (pp. 15-31). Paris : AFEF.
- Plane, S. (2001), La réception des nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur. In *Lidil* n° 23 (pp. 67-82). Grenoble : LIDILEM.
- Reuter, Y. (à paraître), L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours. In *Écriture et invention*, Actes des Journées d'études de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais.

4. Textes officiels

- Ministère de l'Éducation Nationale (1999), *Bulletin officiel* HS n° 6 du 12 août 1999.

Ministère de l'Éducation Nationale (2000), *Bulletin officiel* HS n° 6 du 31 août 2000.

Ministère de l'Éducation Nationale (2001), *Accompagnements des programmes de français. Classes de seconde et de première*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2001). *Bulletin officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.

AUTRES RÉFÉRENCES

Barthes, R. (1971), Réflexions sur un manuel. In Doubrovsky S. et Todorov T. (Éd.), *L'enseignement de la littérature* (pp. 170-177). Paris : Plon.

Charles, M. (1985), *L'Arbre et la Source*. Paris : Seuil.

Chevallard, Y. (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Compagnon, A. (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Seuil.

Daunay, B. (2002), *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : PUV.

Descotes, M. (1989), *La lecture méthodique*. Toulouse : CRDP.

Genette, G. (1969), *Figures II*. Paris : Seuil.

Halté, J.-F. (1992), *La didactique du français*. Paris : PUF.

Halté, J.-F. (2000), Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. In Marquilló Larruy, M. (Éd.) *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Université de Poitiers (pp. 13-19).

Jey, M. (2001), Du discours latin à la composition française : le rôle déterminant du baccalauréat. In *Le français aujourd'hui*, n° 133 (pp. 23-30). Paris : AFEF.

Jey, M. (1998), *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*. Metz : Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Lanson, G. (1903), Les études modernes et l'enseignement secondaire, In *L'Éducation de la démocratie. Leçons professées à l'école des Hautes études sociales*. Paris : Félix Alcan.

Plane, S. (1994), *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.

Quignard, P. (1992), *La Frontière*. Gallimard : 1992.

Reuter, Y. (1990), Définir les biens littéraires ? In *Pratiques* n° 67 (pp. 5-14). Metz : CRESEF.

Reuter, Y. (1996a), *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Reuter, Y. (1996b), Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire. In *Repères* n° 13 (pp. 7-25). Paris : INRP.

