

Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention

Bertrand Daunay

Université Lille 3 – Charles de Gaulle - EA Théodile

Introduction

Est-il encore besoin de revenir sur la définition de l'écriture d'invention dans les dernières instructions officielles pour le lycée ? Depuis cinq ans maintenant qu'elle a été introduite dans les classes, elle a fait son propre chemin, comme tous les objets d'enseignement – dont on sait qu'ils ne suivent que très imparfaitement les chemins tracés par les textes officiels, sous l'effet notamment des contraintes effectives de l'enseignement et de l'apprentissage, des choix personnels des enseignants, des manuels, des revues militantes, des actions de formation, des recherches en didactique... Cette évidence rend d'ailleurs curieuse la tendance actuelle à l'expansion du discours des instructions officielles (pour le lycée, le collège ou l'école primaire), comme s'il s'agissait de fixer non des orientations générales (c'était le rôle des instructions officielles naguère) mais des notions voire des actions, en assurant un balisage censé être contraignant des objets d'enseignement introduits dans le système scolaire par l'Institution ⁽¹⁾.

La vie relativement autonome des objets d'enseignement rend illusoire ce projet et rappelle que si les programmes sont réglementaires, les autres productions qui constituent les instructions officielles, parmi lesquels les accompagnements des programmes, relèvent de la *noosphère* dont elle ne constituent qu'un élément, et n'ont donc qu'une valeur indicative – et provisoire ⁽²⁾. La tradition scolaire et quelques autres paramètres font jouer les définitions des objets d'enseignement que donnent les instructions officielles et dessinent une pratique qui souvent ne colle qu'imparfaitement avec les intentions initiales affichées.

Et s'il peut être intéressant de revenir sur la définition de l'écriture d'inven-

(1) Une première version de cet article a été rédigée pour une communication aux journées d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, « Écriture et invention », 16 et 17 avril 2002 et a été reproduite dans Cauterman, Daunay *et al.* (2004).

(2) Malgré le regret parfois exprimé par certains représentants de l'Institution : sur ce point, *cf.* Daunay (2003a, p. 41)

tion dans les dernières instructions officielles, c'est précisément pour contribuer à la compréhension de l'émergence d'un objet d'enseignement nouveau en étudiant la manière même dont il a été conçu. Certes, il ne vient pas de rien (les concepteurs des programmes se réfèrent d'ailleurs à diverses strates de la tradition scolaire, de la rhétorique scolaire du XIX^e siècle aux pratiques « innovantes » récentes au lycée, sans oublier l'héritage du collège) mais son introduction dans les programmes a souvent fait l'effet d'une nouveauté – certainement, pour l'essentiel, en raison de son intégration aux exercices du baccalauréat.

Si la conception des derniers programmes de lycée fait ressortir les problèmes que pose en général la définition même d'un objet d'enseignement (quand il n'est pas englué dans l'évidence de la tradition), c'est qu'il est rare que soit données à voir avec autant d'évidence les hésitations des concepteurs des programmes : or la parution de plusieurs moutures des programmes et des accompagnements a permis de voir en acte ce travail de conception, avec des renoncements et des repentirs successifs, sans toujours le souci de voir conserver à l'ensemble une réelle cohérence, d'où une réelle sensation de flou à la lecture des textes officiels⁽³⁾. Il faut même le dire clairement : le discours est par moment abscons et ne cherche la clarté ni sur le plan conceptuel ni sur le plan terminologique. Citons à cet égard André Petitjean (2001, p. 78), qui, dans son inventaire des continuités avec les programmes antérieurs, écrit :

L'écriture même du texte officiel, dont on peut dire qu'il lui arrive d'enfreindre les lois de la « clarté » et de « l'élégance », n'échappe pas, une fois de plus, à la règle du *compromis*. Ce qui ne va pas sans brouiller la logique organisatrice de l'ensemble ni sans la présence de *contradictions*.

Or loin d'évacuer ce flou, il me semble qu'on a intérêt à le faire ressortir, pour au moins deux raisons : cela peut donner du sens aux indécisions ou aux discussions au sein de la communauté enseignante – qui ne sont pas illégitimes mais trouvent finalement leur source dans les négociations et les compromis qui se jouent dans les lieux de décisions ; d'autre part, ces négociations et ces compromis dans les lieux de décisions laissent apparaître des zones de liberté dans les lieux d'exécution, ce qui explique mieux comment cet objet a pu suivre des chemins divers dans les pratiques de classe⁽⁴⁾.

(3) Mieux sans doute encore que les avatars de la notion de *discours* dans les différentes versions des instructions officielles pour le collège, entre la sixième et la troisième – et que ne fait qu'évoquer pudiquement Denis Bertrand (1999, p. 72) en parlant de « tâtonnements ».

(4) Est-il besoin de dire que l'analyse critique qui suit se veut constructive et n'a de sens que parce qu'elle prend au sérieux l'objet même d'écriture d'invention ? Peut-être est-il besoin de le dire, pour que soit d'emblée marqué l'écart entre les intentions qui président à cet article et celles qui ressortent des pamphlets plus ou moins informés des détracteurs de la réforme qui donnent de la voix régulièrement, et tout récemment encore dans *Le Débat* n° 135, mai-août 2005. Je citerai simplement, pour m'en démarquer, H. Mitterrand (2004, p. 48) qui, dans sa critique des programmes et de l'écriture d'invention en particulier, dévoile assez bien sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement (mais aussi, au passage, sa totale incompréhension du principe même de l'écriture d'invention) quand il écrit, à propos des « transformations de textes » (je souligne) : « En pareille matière et dans l'enceinte pédagogique, **de la transformation au saccage, il n'y a qu'un pas**. Les prétendus "écrits" d'invention ouvrent la route à une **épidémie de contresens, de dégradations et de débilités**, non compensés par **l'émergence de quelques rares talents**. Encore les élèves les mieux formés **et les plus talentueux** comprendront-ils qu'il y a temps et lieu pour tout : au lycée pour la réflexion et la rédaction critique, et hors des classes pour la **libre création verbale**. »

Je me propose donc de faire l'analyse de la conception de l'écriture d'invention comme nouvel objet d'enseignement, en m'appuyant sur un corpus constitué de textes divers :

1. Les programmes proprement dits, parus au *Bulletin officiel* et à valeur réglementaire, dans leurs versions successives :

– en 1999 paraît (BO HS n° 6 du 12 août 1999) le « nouveau programme applicable à compter de l'année scolaire 2000-2001 » pour la classe de seconde (MÉN, 1999) ;

– en 2000 paraît (BO HS n° 6 du 31 août 2000) un « programme applicable à compter de l'année scolaire 2000-2001 », texte qui « annule et remplace celui paru au BO HS n° 6 du 12 août 1999 (MÉN 2000a) ;

– en 2001 paraît (BO n° 28 du 12 juillet 2001) un programme définitif qui annule les deux autres (MÉN, 2001b).

Cette dernière version ne change pas en fait (pour le contenu même des programmes) par rapport à la précédente. La comparaison portera donc sur les versions de 1999 et de 2001.

2. Aux programmes s'ajoute le texte officiel paru en 2001 (BO n° 26 du 28 juin 2001), concernant les épreuves écrites du baccalauréat (MÉN, 2001a)⁽⁵⁾.

3. Les documents d'accompagnement des programmes, dont il existe là encore deux versions successives, et où s'expriment plus librement les concepteurs, en contradiction parfois avec la lettre des programmes.

– un document, au « statut évolutif », dont j'utilise la version datée du 21 septembre 2000 (MÉN, 2000b).

– le document final des accompagnements des programmes, paru en 2001 (MÉN, 2001c).

4. Quelques commentaires officiels des programmes par leurs concepteurs ou par des représentants de l'Institution (en fait l'inspection générale). Je n'en citerai que ceux qui intéressent directement mon propos : on en trouvera la liste ci-dessous en bibliographie⁽⁶⁾.

La place de l'écriture d'invention dans les programmes

Une analyse des versions successives des programmes permet de faire apparaître que l'écriture d'invention a été progressivement ramenée à une place secondaire et qu'elle est, dans la dernière mouture, subordonnée à la lecture et cantonnée à des exercices précis.

L'écriture d'invention est ramenée à une place secondaire dans les programmes généraux du lycée

Dans le préambule du programme de lycée (MÉN, 2001b), les remarques sur l'écriture sont parcimonieuses. En fait, on trouve deux allusions à peine (dont la première combine écriture et lecture et la deuxième écriture et oral) :

(5) Je ne prends pas en compte les sujets donnés au baccalauréat ou proposés dans les *Annales zéro* : on quitte là le domaine de la conception de l'objet d'enseignement pour entrer dans sa mise en pratique effective.

(6) Pour une recension plus complète, cf. Daunay (2003a).

- La lecture et l'écriture de textes variés permettent aux élèves de mieux percevoir comment tout texte s'inscrit dans des ensembles mais présente aussi des particularités liées à la situation où il est élaboré, au projet de son auteur et aux conditions de sa réception. [I.1 ; « Les significations et la singularité des textes »]
- Les productions écrites et orales sont diversifiées : elles permettent en effet une meilleure compréhension des lectures en même temps qu'une amélioration de la maîtrise de la langue, des discours et des capacités d'expression. Des exercices brefs et fréquents développent l'écriture d'invention, en même temps qu'ils forment à l'écriture de commentaire et à la dissertation. [Mise en œuvre, deuxième point]

Dans la première mouture du programme de seconde (MÉN, 1999), la place était plus importante quantitativement dans le préambule concernant le lycée dans son ensemble :

- avant même le préambule, l'introduction générale se conclut sur une référence à « la production de textes d'invention et la maîtrise des discours. »
- dans les « objectifs », le dernier était de permettre aux élèves « de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur rapport au monde qui les entoure. Ce qui suppose de développer leur imaginaire, leur capacité de se représenter le passé, l'ailleurs, l'altérité, le futur, et leur faculté d'invention. »
- parmi les « compétences à développer et types de contenus », on trouvait encore : « L'imagination. Développer l'imagination et la faculté d'invention chez les élèves nécessite non seulement d'élargir, de diversifier les lectures et de multiplier les échanges autour de celles-ci, mais aussi de s'habituer à produire des textes originaux. Dans ce but une réflexion sur le travail d'écriture doit être engagée »
- dans la partie « mise en œuvre », on évoque encore « des activités de production écrite et orale, faisant une large place à l'écriture d'invention et d'imagination ».

La lecture prime

Mais c'est surtout qualitativement que la place de l'écriture d'invention était plus grande : on peut comparer les deux début du chapitre « Mise en œuvre » :

Ancienne version (MÉN, 1999)

Pour donner une culture active, l'enseignement du français au lycée doit privilégier :

- Les activités de lecture diverses, en faisant une place importante à la lecture cursive, notamment d'œuvres complètes (au moins six œuvres par an – mais un nombre plus élevé est bien sûr recommandé).

Nouvelle version (MÉN, 2001b)

Le français au lycée doit donner une culture active. Elle est nécessaire pour que se développe la curiosité des lycéens, condition première du goût de lire et de s'exprimer et du plaisir pris aux lettres et aux langages. À cette fin :

- La lecture est privilégiée : des lectures abondantes et variées sont indispensables. On fait donc lire aux élèves au moins six œuvres littéraires par an et de nombreux extraits. Pour l'étude des textes, qui est le but premier, il existe diverses démarches critiques ; le professeur les choisit en fonction des situations d'enseignement, mais ces démarches, ainsi

– Des activités de production écrite et orale, faisant une large place à l'écriture d'invention et d'imagination. C'est ainsi que les élèves pourront accéder à des connaissances pratiques dans le domaine de la rhétorique générale et de la poétique générale, connaissances qui s'acquièrent par la production autant que par la réception.

qu'un nécessaire vocabulaire d'analyse qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes : elles sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens.

– Les productions écrites et orales sont diversifiées : elles permettent en effet une meilleure compréhension des lectures en même temps qu'une amélioration de la maîtrise de la langue, des discours et des capacités d'expression. Des exercices brefs et fréquents développent l'écriture d'invention, en même temps qu'ils forment à l'écriture de commentaire et à la dissertation.

Non seulement, dans la dernière version, « la lecture est privilégiée », alors que lecture et écriture étaient sur le même plan précédemment, mais encore l'écriture (noyée dans les « productions écrites et orales ») est clairement subordonnée à la lecture : « les productions écrites et orales [...] permettent en effet une meilleure compréhension des lectures en même temps qu'une amélioration de la maîtrise de la langue, des discours et des capacités d'expression ». Ce qui explique qu'ils soit fait allusion explicitement dans ce paragraphe (contrairement à l'ancienne version) à « l'écriture de commentaire et à la dissertation ».

Le texte sur le baccalauréat (MÉN, 2001a) est de ce point de vue plus explicite encore : la lecture est l'essentiel (« L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture ») ; la compétence ou l'aptitude à écrire n'est même pas mentionnée en tant que telle...

On reviendra plus loin sur cet aspect, décisif dans la compréhension de l'objet « écriture d'invention ».

L'invention est cantonnée à des exercices précis

On peut s'interroger sur le sens des différentes écritures suggérées par la dernière mouture du programme (MÉN 2001b). Dans le préambule, on voit trois formes d'écriture suggérées : écriture d'invention ; commentaire ; dissertation (il s'agit là tout simplement des trois exercices possibles aux épreuves du baccalauréat...) Mais dans les parties « écriture » des programmes de seconde et de première, on a une autre trilogie (je reproduis ici le programme de première, en mettant en italique ce qui est propre à ce dernier, le reste, en romain, étant commun à la seconde et à la première) :

– écrits d'argumentation *et de délibération*, en relation avec les textes et œuvres étudiés ; *les exercices d'analyse, de commentaire et de dissertation concourent à cette fin* ;

– écrits d'invention, en liaison *notamment* avec les différents genres et registres étudiés ; *lecture et écriture sont associées dans des travaux de réécriture qui contribuent à une meilleure compréhension des textes ; on fait apparaître les liens entre invention et argumentation* ;

– écrits fonctionnels, visant à *mettre en forme et transmettre des informations et à construire et restituer les savoirs (en français et dans les autres disciplines)* ; *les exercices de comptes rendus, de synthèses et de résumés sont utilisés dans ce but* [En seconde, « visant à fixer et restituer des connaissances »].

On voit bien que le commentaire et la dissertation prennent place dans les « écrits d'argumentation et de délibération » et non plus, comme l'ancienne version du programme de seconde le suggérait au moins pour le commentaire, dans les « écrits fonctionnels » (MÉN, 1999, objectifs, alinéa 4). Mais surtout, il semble qu'il y ait là le signe d'une réorganisation des apprentissages au détriment de l'écriture d'invention et au profit des exercices traditionnels. En effet, dans l'ancienne version du programme de seconde, on pouvait lire cette autre trilogie :

- des écrits visant à fixer des connaissances (prise de notes, résumé, fiche de synthèse) ; à construire et restituer des savoirs, en français et dans les autres disciplines ; à initier les élèves à l'écriture d'une lettre et du compte rendu ;
- des écrits visant à convaincre ou à persuader ;
- des écrits d'imagination, en liaison avec les rubriques du programme. Ces deux dernières formes d'écrits peuvent s'entrecroiser.

Cette dernière remarque signalait que la deuxième rubrique pouvait de droit avoir accès à l'invention, dès la seconde – alors qu'elle intègre désormais le commentaire et la dissertation... Dans la nouvelle version du programme de seconde, cette solidarité entre écrits d'argumentation et d'invention n'est même plus signalée ; quant à la première, si « on fait apparaître les liens entre invention et argumentation », ce peut être un lien métatextuel, ce n'est pas nécessairement (comme dans l'ancienne version de seconde) un appel à une combinaison des pratiques.

L'écriture d'invention reste donc cantonnée. Un autre indice d'ailleurs : le seul « objet d'étude » en seconde (« les réécritures ») où la production d'écrit des élèves intervient en propre (« L'analyse et la pratique des formes de réécriture par amplification, par réduction et par transposition ») est réservé aux classes littéraires.

Cela dit, la place de l'écriture d'invention est quand même importante symboliquement au moins par la place qu'elle prend au baccalauréat, puisqu'elle représente un des trois exercices possibles. Mais là encore, il faut lire, dans le texte de cadrage des épreuves anticipées, les expressions utilisées, qui sont autant d'excuses (MÉN, 2001a) :

L'écriture d'invention contribue, **elle aussi**, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte [...] Elle permet au candidat de mettre en œuvre **d'autres formes d'écriture que celle de la dissertation ou du commentaire** [...]. L'exercice se fonde, **comme les deux autres**, sur une lecture intelligente et sensible.

On voit bien comment les renoncements successifs et les excuses faites à l'introduction d'un tel exercice (on en verra d'autres exemples plus loin) signalent les pressions qui ont été faites contre lui.

L'écriture d'invention : quelle définition ?

Il s'agit maintenant de cerner ce que les programmes entendent par écriture d'invention. Les programmes étant assez peu explicites sur l'écriture d'invention, on se servira en fait essentiellement des accompagnements de ces programmes pour tenter de cerner la notion.

Une écriture au service de la lecture ou un art d'écrire ?

On l'a vu plus haut, l'écriture est au service de la lecture. Cela apparaît nettement dans le programme de seconde (MÉN, 2001b, partie « Mise en œuvre et pratiques », « IV.2. L'écriture »), où l'objectif est bien délimité : « **Ces écrits contribuent ainsi à une meilleure compréhension des lectures** et permettent aux élèves de construire leur réflexion sur les genres et registres ». On voit bien que l'écriture est subordonnée à la lecture – et, inutile sans doute de le préciser, tant les programmes sont limpides à ce sujet jusque dans ses moindres recoins, il s'agit de lecture *littéraire* : la subordination de l'écriture d'invention aux objets d'étude (eux-mêmes strictement littéraires) est constamment rappelée.

Cette partie sur l'écriture est à peu près semblable, surtout pour ce qui est du rapport lecture-écriture, à l'ancienne version (MÉN, 1999) : cela amène à penser que la subordination de l'écriture d'invention à la lecture est ancienne dans la conception des auteurs des programmes. Une confirmation se trouve dans la lecture des anciens accompagnements (MÉN, 2000b) – on verra, curieusement, que le discours change avec les nouveaux (MÉN, 2001c) : la fiche consacrée à l'écriture d'invention donne comme le premier de ses buts d'amener les élèves « à mieux comprendre les textes qu'ils lisent, à partir desquels se fait cette pratique » ; la fiche poursuit :

Elle concourt à une meilleure compréhension des textes lus [...].

Elle complète donc l'étude littéraire [...].

La production de textes d'invention ne consiste pas à laisser libre cours à la spontanéité, mais à diversifier les formes d'écriture, en relation étroite avec la lecture.

Plus loin, dans les « Modalités recommandées », pour justifier que l'écriture d'invention soit l'objet « d'exercices courts et répétés », il est dit : « Ils s'intègrent mieux dans la progression comme **étapes dans la compréhension d'un texte** ou d'un genre et d'un registre. [...] Écriture et lecture sont à associer ». En conclusion, à l'issue d'une typologie des exercices : « Dans de tels analyses, l'écriture d'invention entretient un rapport étroit avec la lecture et l'analyse ».

Il en est de même du programme de première : « Lecture et écriture sont associées dans des travaux de réécriture qui contribuent à une meilleure compréhension des textes » (MÉN 2001b). Quant à la définition de l'exercice au baccalauréat, on l'a vu, elle insiste également sur la lecture : « L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte » (MÉN, 2001a).

Sylvie Plane (2001) montre bien que le primat de la lecture dans les programmes du lycée relève d'une vieille tradition et que les nouveaux programmes, malgré les apparences, ne changent pas grand chose. Ce qui produit une série de paradoxes qu'elle définit bien (p. 70 *sq.*), et qui interrogent la conception de l'écriture qui est ici à l'œuvre.

Le rôle de la lecture dans l'écriture d'invention explique que, dans les nouveaux accompagnements (MÉN, 2001c), elle ouvre et close la séquence d'écriture : « Si l'invention se fait toujours à partir d'une lecture, elle appelle aussi des retours vers la lecture ». Ce qui donne une vision assez étriquée et somme toute très traditionnelle de l'interaction lecture-écriture (il en est de même dans l'analyse officielle des textes concernant le collège du reste : *cf.* les remarques de Weinland, 1999a, p. 19 *sq.*)

Pourtant, le discours de ces nouveaux accompagnements (MÉN, 2001c) change radicalement de celui des programmes, de même d'ailleurs que des anciens accompagnements (MÉN, 2000b), mais dans un sens assez inattendu. Non qu'il y ait contradiction, mais la perspective n'est pas la même. Lorsque la préface fait allusion à l'écriture d'invention, celle-ci est définie comme « initiation à l'art [...] d'écrire » (p. 9). Dans la partie consacrée à l'écriture d'invention, de même, il est dit que « l'écriture d'invention constitue [...] un contact avec l'expérience littéraire de l'écriture » – suit une comparaison avec les arts plastiques (p. 89).

Le mot « lecture » n'apparaît pas dans les objectifs (p. 89)... Quand la lecture réapparaît, dans la « mise en œuvre », il est précisé : « **l'un des objectifs** de la production de textes d'invention par les élèves est de les amener à mieux comprendre les textes qu'ils lisent » (p. 92)... alors que c'était l'objectif principal des programmes.

Donc, c'est l'art d'écrire qui est en jeu. Les excuses elles-mêmes (on ne touche pas à la littérature ni à la tradition...) sont curieusement révélatrices de cette intention d'inscrire l'écriture d'invention dans l'art littéraire : « 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 » (préface des accompagnements, p. 9).

S'il s'agit donc (aussi) d'un apprentissage de l'écriture, qu'est-il dit de cet apprentissage – qui a fait l'objet de nombreuses publications didactiques depuis vingt ou trente ans, centrées sur les pratiques du collège (lieu central de l'écriture d'invention, en ce que le primaire était considéré comme le lieu d'un apprentissage initial de l'écriture et le lycée comme un lieu sans écriture...) ? Il est intéressant de noter que la « mise en œuvre » (p. 92) propose deux rubriques :

- « Textes lus et textes écrits » : « Cette pratique se fait toujours à partir de textes lus ».
- « Écriture d'invention et étude de la langue » : « L'un des buts de l'écriture d'invention est de contribuer à un travail approfondi pour la maîtrise de la langue et de l'expression »

Serait-on 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 et la langue, dans un apprentissage où l'acte même d'écrire (de produire un écrit) est négligé.

On ne peut soupçonner les concepteurs des programmes d'en revenir à une telle logique : il n'empêche que rien n'est fait pour éviter une simple adaptation des anciens préceptes sur l'écriture. Un autre indice est la conception des processus rédactionnels : les « étapes » de l'écriture (p. 92 *sq.*) sont comme le désaveu de tous les travaux sur l'écriture qui montrent que les opérations sont loin d'être linéaires.

Comment circonscrire l'écriture d'invention ?

On a vu plus haut que la place de l'écriture d'invention par rapport aux autres formes d'écriture n'était pas claire. Il s'agit maintenant d'essayer de mieux cerner cette place pour voir comment se définit l'écriture d'invention.

Il y a une claire dichotomie qui est marquée au tout début du chapitre consacré

à l'écriture d'invention dans les accompagnements (MÉN, 2001c, p. 89) : l'écriture d'invention est opposée à l'écriture métatextuelle (« texte qui en glose, commente, discute un autre ») ; même opposition plus loin (p. 90 *sq.*) : « l'écriture d'invention [...] est production d'un texte, non sur un autre texte mais à partir d'un ou plusieurs textes ». On voit là une référence implicite 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), dans sa distinction entre « culture rhétorique » et « culture du commentaire » : cette dichotomie est implicitement reprise par Petitjean & Viala (p. 27), quand ils écrivent, sans d'ailleurs citer Charles : « Il est apparu salutaire de rétablir entre culture rhétorique et culture du commentaire un équilibre qui a été progressivement rompu ».

Revenons à la bipartition entre « production d'un texte, non sur un autre texte mais à partir d'un ou plusieurs textes » (MÉN, 2001c, p. 90 *sq.*) : la dissertation est du côté du commentaire, comme le montrent à la fois la relégation de la dissertation et du commentaire dans le chapitre suivant des accompagnements (p. 95) et la remarque dans le chapitre sur l'écriture d'invention (p. 89) : « La rédaction de commentaire et de dissertation appartient au domaine du discours critique sur la littérature » et est opposée à « l'écriture d'invention ».

On a donc apparemment une claire opposition entre écriture métatextuelle et écriture hypertextuelle, pour reprendre (ce que ne font pas les concepteurs des programmes) sa terminologie à Genette (1982, p. 11). Que l'écriture d'invention au lycée soit une écriture hypertextuelle semble clair par endroit : il s'agit d'une « production d'un texte, non sur un autre texte mais à partir d'un ou plusieurs textes » (MÉN, 2001c, p. 90 *sq.*). C'est encore plus net dans la « Mise en œuvre » (p. 92) :

Cette pratique se fait toujours à partir de textes lus. Elle contribue à une meilleure compréhension des textes lus parce qu'en imitant, transformant et transposant les modèles qu'ils y observent, les élèves se les approprient et peuvent être davantage sensibles aux particularités de style, de genre et de registres [...]. Elle appelle donc la présence d'une « bibliothèque » de textes à reprendre et à imiter, ou desquels s'inspirer plus souplement.

Les commentaires des programmes par André Petitjean semblent aussi aller dans ce sens : *cf.* notamment Petitjean (1999, p. 68), Petitjean dans *École des lettres* (2000, p. 25), Petitjean & Viala (2000, pp. 26-28).

Brouillages

Mais ce n'est pas si simple, en raison des brouillages que l'on peut observer dans la définition de l'écriture d'invention. Notons d'abord que, dans les recoins du texte officiel, la rigueur de la dichotomie entre écriture d'invention et écriture critique parfois s'estompe quand on cherche à déterminer les visées de ces exercices : ainsi dans les accompagnements (MÉN, 2001c, p. 11), « La lecture des œuvres littéraires et l'écriture d'invention nourrissent la sensibilité, l'analyse et l'argumentation nourrissent le **jugement** » ; mais plus loin (p. 89), le « discours critique » que sont le commentaire et la dissertation s'oppose à l'écriture d'invention dont le rôle est de « former le **jugement** ».

Mais surtout, on voit apparaître dans la définition de l'écriture d'invention et

son rapport aux autres formes d'écriture deux types de brouillage : dans la détermination du mode de rapport aux textes-sources et dans la définition de la notion d'invention.

Brouillage dans la détermination du mode de rapport aux textes-sources

En même temps que l'écriture d'invention semble clairement posée comme écriture hypertextuelle, il est dit qu'elle consiste à « produire un texte nouveau, autonome » (p. 89) ; en première, le but est « de parvenir à la rédaction de textes autonomes ». Dès lors, le rapport aux textes-source peut être très lâche : c'est le cas de l'essai, rangé parmi les possibles exercices d'écriture d'invention.

Pourtant, s'agissant de l'écriture d'invention, il existe toujours (la définition de l'exercice au baccalauréat le rappelle) un texte ou un corpus de textes. Mais quand il s'agit d'écrire une lettre, un essai, un dialogue, un article (exemples donnés p. 94), quel est le rapport au texte donné ? Certainement pas hypertextuel, mais métatextuel... Ce qui semblait tout à l'heure un élément distinctif clair ne l'est plus. Qu'est-ce qui empêche dès lors de considérer le commentaire comme un exercice d'écriture d'invention parmi d'autres ?

Reportons-nous d'ailleurs à ce sujet à la p. 54, dans la partie « Écrire, publier, lire » ; on propose, à la fin de ce chapitre, des exercices d'écriture d'invention :

Le travail d'écriture d'invention : amener les élèves à rédiger des textes de compte rendu critique ou de quatrièmes de couverture les initie à l'analyse des traits essentiels d'une œuvre, ce qui permet ensuite de leur faire rédiger des jugements critiques argumentés ou des textes d'imitation.

L'écriture d'invention est ici clairement métatextuelle ou hypertextuelle, au choix... Qu'est-ce qui la distingue du commentaire ?

Le même flottement apparaît à propos du troisième pôle de la trilogie : la dissertation. Dans une nouvelle expression de la dichotomie notée plus haut (dissertation et commentaire *vs* écriture d'invention), on peut lire ceci (p. 92) : dans les « écrits de dissertation et de commentaire » (*sic*), « le souci doit être de trouver l'expression ou la phrase la plus juste possible selon qu'est l'œuvre ou le texte dont on traite ; dans l'écriture d'invention, le souci est de trouver sa meilleure phrase ». Je passe ici sur la définition du commentaire qui serait de dire ce qu'*est* le texte en soi, avant le discours qui se tient sur lui... Ce qui m'intéresse est que pour donner sens à cette dichotomie, on restreint la dissertation à une dissertation sur une œuvre : quand la dissertation ne porte pas sur une œuvre, à quelle catégorie d'écrits appartient-elle alors ?

La confusion des catégories (non explicite et jamais évoquée) s'observe tout particulièrement dans le lien étrange que tissent l'écriture d'invention et l'argumentation : celles-ci peuvent en effet être associées ou dissociées selon les cas, dans les accompagnements.

Prenons pour essayer d'y voir clair le cas de l'essai, rangé dans la catégorie des écrits d'invention ; il se distingue de la dissertation, comme précisé p. 94. Mais dans une « Note sur la dissertation et l'écriture d'invention », à la même page, règne une certaine confusion :

La dissertation littéraire, quand elle porte sur un ensemble d'œuvres, se rapproche du débat d'idées qui peut donner matière à un essai, voire à un dialogue.

Plus loin :

On peut rappeler que, dans l'histoire de la dissertation, elle a été, au XVII^e et au XVIII^e siècles, une forme du débat d'idées et de critique littéraire, et que les mots d'essai et de dissertation ont été souvent, du moins à une époque, regardés comme des quasi-synonymes.

Si on peut aujourd'hui les distinguer – par la forme (p. 94) ou la visée (p. 95) –, l'essai et la dissertation n'en restent pas moins deux genres d'argumentation. Mais dans les typologies des exercices d'écriture, l'une appartient à la catégorie « argumentation » ou « dissertation », l'autre à la catégorie « écriture d'invention »...

Pour conclure, rien ne distingue clairement, dans les définitions données par les instructions officielles, les formes d'écriture d'invention d'un côté et la dissertation et le commentaire de l'autre. Ce que confirme la liste des écritures que l'on peut proposer d'écrire à l'élève dans la définition des épreuves de l'épreuve anticipée du baccalauréat (MÉN, 2001a) : « L'écriture d'invention peut prendre des formes variées » – si variées qu'elles sont, sans que soit faite la distinction, aussi bien métatextuelles qu'hypertextuelles ⁽⁷⁾.

Brouillage dans la définition de la notion d'invention

La confusion tient en fait au sens donné à la notion même d'invention. Là encore, l'expression a certainement pour unique but d'éviter de se voir reprocher l'introduction d'une *écriture créative*... Pourquoi cette peur ? Elle est réelle, quand on lit Petitjean & Viala dans leur commentaire :

Les mots sont pesés : « invention » ne signifie pas « création », ni même « imagination » [...], encore moins « écriture de confession intime ». Il ne peut y avoir que mauvaise foi ou ignorance à confondre « écriture d'invention » et ces autres termes.

Cela dit, la *mauvaise foi* et l'*ignorance* ont pu se nourrir d'un trop grande subtilité de la *pesée* des mots : dans les anciens programmes de seconde (première version), on pouvait lire, à propos de la « *mise en œuvre* » :

Pour donner une culture active, l'enseignement du français au lycée doit privilégier [...] des activités de production écrite et orale, faisant une large place à l'**écriture d'invention et d'imagination**.

Et dans la partie « écriture », on ne parle plus d'écriture d'invention mais seulement d'« écrits d'imagination, en liaison avec les rubriques du programme »... Quant à K. Weinland (1999b, p. 113), elle parle « d'une écriture créative, d'une écriture inventive, d'une écriture d'imagination et de création » – pour le collègue, certes, mais aussi pour le lycée, dans sa synthèse du colloque sur les nouveaux programmes.

Comment donc est définie l'invention dans les instructions officielles ? On a déjà vu que dissertation et commentaire ne se distinguaient pas clairement, dans

(7) Je développe ailleurs, dans une perspective historique, cette question du brouillage entre écritures hypertextuelle et métatextuelle dans les instructions officielles et dans les manuels : Daunay (2003b).

les définitions données dans les instructions officielles, de l'écriture d'invention et que seule leur légitimité historique pouvait leur donner une place à part. Cf. ce que dit Alain Viala, dans *École des lettres* (2000, p. 24), juste avant que Petitjean décrive, lui, l'écriture d'invention comme écriture hypertextuelle :

Pour moi, une dissertation bien faite est un magnifique exercice d'invention. Au bon sens du terme. On a produit un texte, on a fabriqué quelque chose de nouveau à partir de différentes données. Je veux dire par là qu'il s'agit bien d'un processus d'invention, c'est-à-dire de mise en place d'éléments de façon nouvelle. On ne fait pas surgir *ex nihilo* quelque chose, mais on travaille l'ordre des choses que l'on connaît.

De fait, la définition de l'invention dans les accompagnements (MÉN, 2001c, p. 90) ne manque pas d'étonner : c'est à la notion d'*inventio* que l'on fait appel, l'une des cinq étapes de la production du discours en rhétorique – ce qui vaut pour toute production discursive. Il est clair que la production d'une dissertation est à ce compte-là une écriture d'invention : c'est ce que dit explicitement Viala.

Pourtant, dans la définition de l'invention (p. 90), ce rapprochement avec la dissertation n'est pas fait. Mais il est fait dans une « Note sur la dissertation et l'écriture d'invention » (p. 94), à laquelle on a déjà fait allusion :

La dissertation suppose une réflexion sur les idées et arguments à y exposer, donc un travail d'*inventio* : le cadre générique est donné, mais cette part de l'écriture d'invention est bien présente.

On voit apparaître ici l'idée que le choix du cadre générique est essentiel dans l'invention : mais puisque toute écriture d'invention doit partir de textes et de consignes précises, le cadre générique est toujours donné, comme dans la dissertation.

Il faut noter par ailleurs que le sens même du mot *inventio* n'est pas clair non plus. Notons juste en passant que *imitation* et *inventio* peuvent, selon le cas, être associées (c'est le cas par exemple dans le programme de 2^{nde} : « Dans les écrits d'invention, en seconde, on procède en particulier à des imitations, des transformations et des transpositions des textes lus ») ou dissociées (on peut ainsi parler du « passage de l'imitation à l'invention » dans les accompagnements, p. 59)...

L'essentiel est ailleurs. Dans la définition qui en est donnée (p. 89 *sq.*), « l'écriture d'invention est donc, comme il a été vu, invention au sens entier du terme : *inventio* mais aussi choix de *dispositio* en fonction d'une situation, et *elocutio* ». Du coup, il y a lieu de se demander si ce n'est pas de fait l'*elocutio* qui dominera dans les nouveaux exercices : cf. la tendance générale de la formation de l'élève selon Genette (1969, p. 26 *sq.*) qui montre que ce qui dominait au XIX^e siècle est l'*elocutio*, non l'*inventio*. Cela serait une conséquence logique du fait que le travail d'invention ne porte que sur une imitation ou transformation de textes lus.

Certes, dans les commentaires qu'il fait de l'écriture d'invention, Petitjean dit à plusieurs reprises (je cite Petitjean, 1999, p. 68 *sq.* ⁽⁸⁾) :

(8) La même idée est reprise dans Petitjean (2001, p. 85 *sq.*) ou dans sa contribution à *École des lettres* (2000, p. 24 *sq.*)

Elle peut prendre une double forme : soit des activités qui développent la créativité (écriture longue, atelier d'écriture, concours d'écriture, jeux d'écriture) ; soit des protocoles d'écriture (consigne de *réécriture* d'un ou de plusieurs textes donnés).

On a donc l'écriture hypertextuelle et l'écriture plus *libre*. Or non seulement celle-ci est explicitement interdite à l'épreuve écrite du baccalauréat (MÉN, 2001a), mais on ne trouve pas de trace de cette dernière forme d'écriture dans les programmes ou les accompagnements... L'invention est donc réduite à la transformation ou à l'imitation – et comme le disait Genette, c'est l'*elocutio* qui primera ; « Cette prédominance de l'*elocutio* n'est pas indifférente : l'accent mis sur le style ne peut que renforcer le caractère *littéraire* (esthétique) de cette formation » (Genette, 1969, p. 27).

Conclusion

Cette analyse aboutit à une véritable indécision sur le statut exact de la notion d'écriture d'invention. Cela ne nuira pas à la pratique, qui s'y retrouvera sans doute. L'avantage est que cette indécision ouvre de nombreuses pistes d'interrogation, qui sont autant de projets possibles de recherche en didactique... Mais elle incite surtout à la prudence dans tous les lieux prescriptifs de l'Institution (inspection, formation mais aussi manuels ou revues professionnelles) : face à l'incertitude, mieux vaut tenter de penser collectivement ce « nouvel » objet d'enseignement qu'est l'écriture d'invention plutôt que de construire, de façon arbitraire, une nouvelle vulgate qu'il s'agirait d'imposer.

La tonalité critique de l'analyse qui précède tient au fait que les programmes (et les textes qui l'accompagnent), loin de faire ressortir les incertitudes mises ici au jour, les masquent par le ton d'évidence qui caractérise bien souvent les textes officiels, au risque d'induire un effet d'imposition de nouvelles normes peu en rapport avec les intentions mêmes des concepteurs des programmes.

Bibliographie

Corpus

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999) : *Bulletin officiel* HS n° 6 du 12 août 1999.
- (2000a) : *Bulletin officiel* HS n° 6 du 31 août 2000.
 - (2000b) : *Document d'accompagnement du programme de seconde. Statut évolutif. Version du 21-09-2000*, Paris, MÉN, CNDP, GTD de français.
 - (2001a) : *Bulletin officiel* n° 26 du 28 juin 2001.
 - (2001b) : *Bulletin officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.
 - (2001c) : *Français. Classes de seconde et de première*, Paris, CNDP, « série « Accompagnement des programmes » ».

- ÉCOLE DES LETTRES SECOND CYCLE (2000) : « Débat avec le GTD de lettres », n° spécial 13, mai 2000, *Réforme du français. Les vrais enjeux*, Paris, L'école des loisirs, p. 3-30.
- PETITJEAN, A. (1999) : « Quelques orientations théoriques et didactiques », dans *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{nde} 2000, Paris, L'école des loisirs, pp. 59-69.
- (2001) : « Nouveaux programmes des lycées et théories de référence : continuités et ruptures », dans MARQUILLÓ LARRUY, M. éd. (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, pp. 77-86.
- PETITJEAN, A. & VIALA, A. (2000) : « Les nouveaux programmes du français au lycée », dans *Pratiques* n° 107-108, *Les Nouveaux programmes du lycée*, Metz, CRESEF, décembre 2000, pp. 7-33.
- WEINLAND, K. (1999a) : « La refondation de la discipline du collège au lycée », dans *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{nde} 2000, Paris, L'école des loisirs, pp. 17-21.
- (1999b) « Synthèse », dans *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{nde} 2000, Paris, L'école des loisirs, pp. 111-114.

Autres références

- BERTRAND, Denis (1999) : « La perspective du discours », dans *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{nde} 2000, Paris, L'école des loisirs, pp. 71-76.
- CAUTERMAN, Marie-Michèle, DAUNAY, Bertrand, COGET, Clémence, DENIZOT, Nathalie & VANDERKELEN, Brigitte (2004) : Rapport de recherche « Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée », recherche R/RIU/03/04 (2002-2004), IUFM Nord – Pas-de-Calais, 117 pages.
- CHARLES, Michel (1985) : *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil.
- DAUNAY, Bertrand (2003a) : « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, 2003-2, pp. 39-68.
- (2003b) : « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations » (quatrième rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM d'Aix-en-Provence, 22 et 23 mai 2003), dans *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF, Septembre 2003, pp. 9-24 et dans *Skholé*, revue de l'IUFM d'Aix-Marseille, hors-série n° 1, 2004, pp. 31-39.
- GENETTE, Gérard (1969) : *Figures II*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- HALTÉ, Jean-François (1992) : *La didactique du français*, PUF, coll. « Que-sais-je ? ».
- PLANE, Sylvie (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 », dans *Lidil* n° 23, *Les nouveaux écrits à l'école : nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs*, Grenoble, LIDILEM, pp. 67-82.