



Nathalie DENIZOT

N. DENIZOT : doctorante, Lycée Voltaire (Wingles), équipe Théodile (ÉA 1764), Université de Lille 3 et IUFM Nord-Pas-de-Calais.

ndenizot@nordnet.fr

Écriture d'invention et culture littéraire : images de scripteur-lecteur dans des productions d'élèves

Résumé	Summary	Article	Bibliographie	Annexe
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------



Résumé

Nathalie DENIZOT

Écriture d'invention et culture littéraire : images de scripteur-lecteur dans des productions d'élèves

Mots CLÉS : écriture d'invention, image du scripteur, genre scolaire, enseignement-apprentissage de la littérature, analyse de productions d'élèves.

L'écriture d'invention au lycée, si elle est un lieu privilégié pour initier les élèves à des pratiques littéraires et culturelles d'écriture, pose des problèmes nouveaux dans les classes, en particulier autour des postures d'écriture. En effet, contrairement à la dissertation et au commentaire littéraire, elle permet des postures plus variées et moins codées : le genre de l'écrit à produire (un article, une lettre, etc.), ainsi que le registre dans lequel il faut s'inscrire (pathétique, polémique, etc.) sont des variables importantes pour construire des images scripturales ; le scripteur lui-même est le plus souvent un personnage fictif. En même temps, les contours de l'exercice sont flous, et la frontière entre hypertextualité et métatextualité souvent brouillée. Une des difficultés pour les élèves est ainsi de voir dans l'exercice un nouveau *genre scolaire*, avec une structure, des contenus thématiques et une énonciation spécifiques, et qui a comme objectif premier l'enseignement-apprentissage de la littérature.

C'est dans ce cadre que j'analyse un corpus de copies de baccalauréat, pour interroger les stratégies textuelles et discursives des élèves, ainsi que leurs stratégies en matière de postures d'écriture et d'images scripturales : dans quelle mesure perçoivent-ils l'écriture d'invention comme un exercice mettant en jeu des savoirs littéraires et une habileté de lecteur ? Quelle culture littéraire mettent-ils en œuvre dans leur travail d'invention ? Construisent-ils dans leur texte une image de *scripteur-lecteur*, capable de convoquer des savoirs et savoir-faire littéraires et de manifester un rapport privilégié aux textes littéraires ?



Summary

Nathalie DENIZOT

Inventive writing and literary culture : images of a writer-reader in the students' written papers

KEYS WORDS : Creative writing – the image of the writer – “academic genre” - the teaching-learning of literature - analysis of students' written work.

Creative writing at High School (US) (or Secondary School – GB), if it is a privileged space in which students are guided towards their first practical experiences of literary and cultural writing, poses new problems in the classroom, especially with regards to writing activities. Indeed, contrary to the writing of essays and literary commentaries, creative writing allows more varied and less codified ways of writing : the type of writing to be produced (an article, a letter, etc...) and the register required (emotive, polemical, etc...) are important variables in the production of written images ; the writer him/herself is, most of the time, a fictional character. At the same time, the boundaries of this type of exercise are blurred and the border between 'hypertextuality' and 'meta-textuality' is often unclear. One of the difficulties for students is to see, in these writing activities, a new “academic genre”, with a specific structure, specific thematic contents and a specific enunciation ; a new “school essay” whose first purpose is the teaching and learning of literature.

Within this context, I analyse a selection of 'Baccalauréat' papers, in order to examine the textual and discursive strategies used by the students, as well as the strategies used in writing activities and in the production of written images : to what extent do they perceive creative writing as an exercise that brings into play both literary knowledge and reading skills ? What literary influences shape their creative written work ? Do they present in their texts an image of “writer-reader”, capable of calling on literary knowledge and know-how and capable of reflecting a close understanding of literary texts ?



Article

Nathalie DENIZOT

N. DENIZOT : doctorante, Lycée Voltaire (Wingles), équipe Théodile (ÉA 1764), Université de Lille 3 et IUFM Nord-Pas-de-Calais.

ndenizot@nordnet.fr

Écriture d'invention et culture littéraire : images de scripteur-lecteur dans des productions d'élèves

Je m'intéresse dans le cadre de cet exposé aux images scripturales¹ dans des écrits d'invention produits lors de la session 2005 de l'EAF². J'ai ainsi constitué un corpus de 75 copies, dont certaines seront présentées dans leur intégralité, et d'autres sous forme d'extraits.

L'écriture d'invention pose en effet des problèmes nouveaux dans les classes, en particulier autour des postures d'écriture puisque, contrairement à la dissertation et au commentaire littéraire, elle permet des postures plus variées et moins codées : le genre de l'écrit à produire (un article, une lettre, etc.), ainsi que le registre dans lequel il faut s'inscrire (pathétique, polémique, etc.) sont des variables importantes pour construire des images scripturales ; le scripteur lui-même est le plus souvent un personnage fictif. Cette question des images du scripteur dans l'écriture d'invention est donc particulièrement intéressante, en production comme en réception, c'est-à-dire que l'on se situe du point de vue du scripteur-élève cherchant à construire une image pertinente, ou du point de vue du lecteur-enseignant interprétant les images construites.

Je reviendrai tout d'abord sur la question de la définition de l'écriture d'invention et sur le caractère ambigu de son statut. Je proposerai ensuite d'analyser quelques extraits de mon corpus, pour voir dans quelle mesure on peut identifier des images cohérentes de scripteur-*lecteur*, images qui me semblent être une des clés de la réussite de l'exercice à l'EAF, qui évalue autant des savoirs littéraires que des savoir-faire scripturaux.

¹ L' « image du scripteur » est une notion que j'emprunte aux travaux de l'équipe Théodile (voir notamment Delcambre et Reuter, 2002) : c'est une construction qui rend compte à la fois de l'image que le scripteur cherche à donner de lui, mais aussi de l'image que le lecteur construit ou reconstruit.

² En série ES et S.



Le statut ambigu de l'écriture d'invention

Une définition brouillée

L'ambiguïté du statut de l'écriture d'invention tient d'abord au fait que sa définition est brouillée. Les textes officiels définissent en effet l'écriture d'invention, par opposition à la dissertation et au commentaire, comme une production hypertextuelle³, en lien avec les genres et les registres au programme du lycée. Pourtant, si l'on met cette définition à l'épreuve des sujets, particulièrement des sujets de l'EAF, force est de constater qu'elle n'est pas tout à fait exacte, comme le montre d'ailleurs le sujet 2005 des séries ES et S :

À sa parution, le texte de Hugo⁴ suscite un vif débat dans la presse. Vous écrivez alors un article polémique, dans lequel vous défendez ou, au contraire, attaquez sa conception selon laquelle la poésie doit employer tous les moyens expressifs qu'elle désire, sans se plier aux règles.

Il serait assez facile de reformuler ce sujet en un sujet de dissertation sur la poésie : la frontière entre hypertextualité et métatextualité est brouillée⁵. Le lien avec les genres et les registres est lui aussi ambigu : la production de l'élève doit certes s'inscrire dans un registre particulier, la polémique, mais le genre littéraire au programme, la poésie, n'est pas le genre du texte à produire. Et on est là encore dans un rapport de métatextualité plutôt que d'hypertextualité : il s'agit d'écrire *sur* la poésie, et non *de* la poésie.

Une écriture scolaire de genres non-scolaires

En fait, ce n'est pas le rapport au texte-source (hypertextualité ou métatextualité) qui différencie l'écriture d'invention et commentaire ou dissertation, mais le texte *produit* : même lorsqu'il est métatextuel, un sujet d'écriture d'invention inscrit toujours sa production dans un *genre écrit non-scolaire* (article, fable, lettre, etc.).

C'est dans le cadre de l'EAF que cette inscription dans des genres non-scolaires est le plus net. Depuis les annales zéro, *tous* les sujets réfèrent les productions des élèves à différents *genres*, dont la liste est plus restreinte que dans les manuels. Et c'est en fait la seule véritable caractéristique commune à tous ces exercices : même lorsqu'il n'est pas question de travailler sur des genres, l'écriture d'invention est une production de textes appartenant à **des genres non-scolaires**.

³ « Il est apparu salutaire de rétablir entre culture rhétorique et culture du commentaire un équilibre qui a été progressivement rompu », écrivaient André Petitjean et Alain Viala dans le numéro de *Pratiques* consacré aux nouveaux programmes (2000, p. 27).

⁴ Un extrait des *Contemplations*.

⁵ Et ce brouillage n'est pas si rare, comme le montre B. Daunay (2003).



Pourtant, décrire séparément chaque genre produit dans le cadre de l'écriture d'invention (un article, un discours...) sans prendre en compte la spécificité de la situation scolaire reviendrait à occulter une partie de ce qui est en jeu dans l'exercice, et particulièrement à l'EAF, puisque l'écriture d'invention y joue un rôle d'évaluation⁶. La prescription qui fonde l'écriture d'invention est donc pour le moins paradoxale : il s'agit d'écrire *scolairement* des genres *non-scolaires*.

J'ai montré ailleurs (Denizot 2005) comment l'écriture d'invention, introduite d'abord comme une *catégorie générale d'exercices*⁷ permettant d'autres rapports à l'écriture que ceux induits par les genres scolaires déjà existants, est en train de changer de nature en devenant un sujet de baccalauréat, et accède au rang de nouveau *genre* scolaire. Ce nouveau genre risque du coup de redéfinir en amont les pratiques de l'écriture d'invention au lycée, de transformer l'exercice, d'en circonscrire et d'en figer les contours.

Reprenons le sujet de l'EAF 2005, pour montrer le fonctionnement de ce nouveau genre, et les incidences possibles sur les images scripturales. Je le ferai en examinant tour à tour les trois dimensions qui définissent un genre d'après Bakhtine (1984, p. 265) : la structure formelle⁸, les contenus thématique, le style (que je reformule ici en choix énonciatifs et discursifs, choix du registre inclus).

1. Sur le plan de la structure, celle du genre « écriture d'invention » est tout d'abord celle du genre à produire, et il faut la chercher du côté des multiples genres non-scolaires dont elle emprunte la forme : ici, un article (certains élèves disposent d'ailleurs leur texte en colonnes, ou ajoutent des intertitres). Mais elle doit en même temps répondre aux attentes scolaires de mise en page et de mise en texte (ponctuation, paragraphes, aliénas, etc.), souvent plus normatives que les pratiques sociales ordinaires.

En terme d'image du scripteur, cette double référence peut se formuler ainsi : faut-il donner à voir un journaliste, au risque d'être loin des normes scolaires ; ou faut-il donner à voir un scripteur plus scolaire, au risque d'être loin du genre social⁹ ?

2. Sur le plan des contenus thématiques et des connaissances, l'écriture d'invention emprunte aux genres non-scolaires imités, ainsi qu'aux textes-sources, mais aussi aux programmes et aux savoirs propres à la discipline.

⁶ Ce qui exclut par exemple des consignes d'écriture plus ouvertes ou des situations d'écriture visant davantage l'apprentissage que l'évaluation, notamment les consignes d'écriture *en début* de séquence ou d'apprentissage (voir par exemple la séquence expérimentale présentée dans Denizot 2003).

⁷ C'est une expression des documents d'accompagnement au programme, p. 91.

⁸ La « construction compositionnelle », dit Bakhtine.

⁹ Je nomme ainsi le genre non-scolaire, par souci de clarté. Mais j'ai bien conscience que la sphère scolaire est aussi une sphère sociale.



Dans le cas de ce sujet 2005, il y a des écarts possibles entre les contenus attendus dans le genre social imité et ceux attendus dans le genre scolaire : les arguments sont moins nuancés dans un cadre polémique que dans un cadre scolaire ; ils sont plus fortement contextualisés dans le cadre social et comme on est dans un contexte de polémique, on devrait trouver dans le genre social beaucoup de références au texte de Hugo, ainsi qu'une présence forte d'interdiscours ; or, dans le cadre du genre scolaire, c'est le lien avec l'objet d'étude qui est très fort, plus que le lien avec Hugo, dont le texte sert de « prétexte » ; quant aux interdiscours et au contexte, ils ne peuvent guère être présents, sauf éventuellement sous forme fictive, ce que font d'ailleurs certains élèves.

Concernant l'image du scripteur, il faut donc réussir à concilier l'image passionnée voire violente du polémiste, capable de jongler subjectivement avec les savoirs (et capable d'ailleurs aussi de mauvaise foi), avec celle de l'élève capable de convoquer des savoirs pertinents et objectivés.

3. **En ce qui concerne le « style »**, il est marqué dans l'écriture d'invention par la complexité de la situation énonciative et discursive. L'écriture d'invention *emboîte* en effet plusieurs situations d'énonciation. À un premier niveau, un locuteur réel (l'élève) s'adresse à un destinataire réel (l'enseignant) : de ce point de vue, le genre n'est guère différent de la dissertation ou du commentaire, et s'apparente discursivement (et pragmatiquement) à une démonstration (voire une argumentation), puisque l'objectif pour l'élève est de montrer à l'enseignant ce qu'il sait faire (voire de le convaincre qu'il sait faire). Mais cette situation d'énonciation est masquée par un second niveau, dans lequel un locuteur fictif s'adresse à un destinataire fictif, dans un cadre fictif (une lettre, une préface, ici un article de presse, etc.).¹⁰

Dans le cadre du sujet 2005, plusieurs paramètres entrent en ligne de compte.

- Le sujet emboîte deux situations d'énonciation : un journaliste qui s'adresse à un public (mais ni l'époque ni le contexte ne sont réellement définis) ; un élève qui s'adresse à son correcteur de bac. Et l'élève doit mettre en scène un journaliste « convenable », plutôt de la presse nationale que de la presse à scandales.
- L'article doit être polémique. Mais le cadre scolaire ne s'accommode pas de n'importe quelle polémique : les arguments doivent rester dans une certaine convenance, et la polémique est en quelque sorte encadrée par la consigne, qui oriente le texte davantage

¹⁰ Ce second niveau est d'ailleurs parfois lui-même un emboîtement de deux situations énonciatives, lorsque le texte à produire appartient à un genre fictionnel. Le locuteur fictif est alors un écrivain s'adressant à son lecteur, et mettant lui-même en scène un personnage s'adressant à un autre personnage, comme dans le sujet ci-dessous :

Imaginez la scène dans laquelle Macbeth, ou le père Ubu, ou Macbett, tente d'emporter l'adhésion d'un groupe de conjurés potentiels et répond à leurs objections. Vous respecterez le registre propre à la pièce choisie. (Antilles-Guyane, 2004, série L)



sur les contenus du texte de Hugo que sur la personne même du poète (alors que la polémique aime particulièrement les disqualifications de l'adversaire¹¹).

- Le sujet place l'article au 19^{ème} siècle, et le choix de l'époque pourrait influencer sur la façon d'écrire ; côté genre scolaire, l'époque est moins tranchée (certains corrigés jouent avec les anachronismes) et il n'est pas nécessaire d'imiter la langue de Hugo, ni celle d'un chroniqueur de son époque. C'est pourtant une tentation qu'ont souvent eue les élèves.

En ce qui concerne le scripteur, sa position est donc à nouveau en écart : entre une posture scolaire qui interdit ordinairement toute forme de polémique sur ses propres objets d'enseignement-apprentissage et une posture polémique qui doit viser à discréditer l'adversaire ; entre l'image (inventée) d'un journaliste du 19^{ème}, et celle de l'élève.

Analyse du corpus

Le corpus : sa constitution et ce que j'y cherche

Le corpus que j'analyse ici est constitué de 75 copies, issues d'un même centre de correction dans la métropole lilloise, mais de deux jurys différents¹². On peut donc raisonnablement penser qu'elles viennent d'une dizaine d'établissements différents, et d'au moins autant de classes¹³.

Mon analyse cherche à interroger les stratégies discursives et textuelles des élèves en terme d'images scripturales : dans quelle mesure perçoivent-ils l'écriture d'invention justement comme un *genre scolaire*, mettant en jeu des savoirs littéraires ? Quelle culture littéraire mettent-ils en œuvre dans leur travail d'invention ? Et construisent-ils dans leur texte une image de *scripteur-lecteur*, c'est-à-dire d'un scripteur capable de manifester un rapport privilégié aux textes, et particulièrement aux textes littéraires ?

Pour cela, j'ai pris plusieurs indicateurs (en partie quantitatifs), comme les citations ou les références à des auteurs, mais aussi les choix énonciatifs et discursifs liés à l'image du journaliste construite par chaque texte.

¹¹ « Le discours polémique est un discours disqualifiant, c'est-à-dire qu'il attaque une cible (...) et qu'il met au service de cette visée pragmatique dominante – discréditer l'adversaire, et le discours qu'il est censé tenir – tout l'arsenal de ses procédés rhétoriques et argumentatifs. » Kerbrat-Orrecchioni (1980, p. 12).

¹² Je remercie les collègues – et notamment Emmanuelle Saintin – qui ont osé me confier leurs copies ; je remercie aussi l'Inspection Générale de Lettres qui m'a autorisée à les utiliser pour ce travail.

¹³ Ce sont des copies non corrigées. Mais pour mieux cerner les attentes scolaires, je suis allée voir aussi des corrigés proposés dans les annales, auxquels j'ai confronté parfois les productions des élèves (voir bibliographie).



Les citations et les références

Mon hypothèse était que le nombre et la nature des citations et des références à des auteurs (particulièrement à des poètes) était un indicateur intéressant : une image de scripteur-lecteur devait convoquer de façon privilégiée des souvenirs de lecture, d'autant que la poésie est l'un des objets d'étude au programme des classes de première, et que tous les élèves ont donc étudié au moins un poète, voire une œuvre complète (sans compter qu'on pouvait même raisonnablement estimer qu'un certain nombre d'élèves avait gardé des souvenirs des années antérieures, et était à même de citer quelques auteurs romantiques par exemple¹⁴, voire quelques poètes plus contemporains¹⁵).

Les citations

Pourtant, sur les 75 copies de mon corpus, très peu font des citations, à part quelques citations du texte de Hugo (mais il s'agit dans ce cas plutôt d'étayer le point de vue choisi – défendre ou attaquer sa conception – que de donner à voir une culture littéraire). S'agissant donc des citations autres que celles du texte-source, j'ai distingué les citations de textes du corpus, et celles de textes extérieurs au corpus¹⁶ :

- 8 copies citent explicitement un ou plusieurs textes du corpus¹⁷
- 5 citent des textes extérieurs au corpus : Baudelaire est cité 2 fois¹⁸, Hugo 2 fois également, et une même copie cite Scarron et Ronsard.

Qu'est-ce que les élèves font de ces citations ? Voici des extraits de quatre copies contenant des citations.

C6. Je finirai par cette citation de Baudelaire dans l'albatros ses grandes ailes l'empêchent de marcher.

C6 a fait le choix de terminer sur une citation, alors qu'il n'y en a aucune dans le reste de la copie. Si cette citation est assez pertinente et pouvait ouvrir des perspectives intéressantes quant à la définition du poète, elle est utilisée ici de façon très scolaire, en conclusion et plus précisément en ouverture. L'image produite est ambiguë, et tient aussi à l'absence de guillemets et à l'imprécision de la citation, comme si le scripteur voulait se débarrasser d'une tâche qui ne lui paraît qu'à

¹⁴ Le romantisme est un des mouvements littéraires souvent étudiés en classe de seconde.

¹⁵ La poésie engagée ou le surréalisme sont également souvent étudiés en seconde voire en troisième.

¹⁶ Je fais entrer dans cette catégorie des citations de poèmes de Hugo autres que ce texte-source.

¹⁷ Mais un certain nombre de copies reprennent des phrases ou des vers sans en donner la source.

¹⁸ Mais l'une des citations est attribuée à Hugo.



moitié indispensable : il cite, mais sans beaucoup se soucier de soigner ni de contextualiser ou d'exploiter sa citation.

C45. Un poème avec des moyens expressifs est si beau à lire, à entendre.

Lisez le sonnet de Scarron dont l'incipit est « Vous faites voir des os quand vous riez Hélène » ou encore celui de Ronsard « Je vous envoie un bouquet que ma main vient de trier », vous verrez que sans les règles, sans comparaisons, sans utilisation de contre-blason, du motif du Carpe Diem ce poème ne montre absolument rien. Le but de ces auteurs est de faire passer un message à travers des figures de style pour rendre la poésie encore plus belle.

C45 enchaîne deux citations, qui permettent à la fois de référer précisément à deux poèmes sans titre, et en même temps de montrer au lecteur-correcteur que le scripteur est capable de se souvenir (presque exactement) de deux vers. Pourtant, ces citations et les allusions qui les accompagnent sont incompréhensibles pour qui ne connaît pas ces textes. Le scripteur joue donc la connivence (ce que souligne aussi l'impératif « Lisez »). Mais cette image de scripteur lettré est atténué par la maladresse du propos, ce qui fait que l'effet est finalement plus scolaire peut-être encore que le précédent.

C11. Cette réponse du poète fit rage à l'Académie qui aujourd'hui attend des excuses publiques de la part du poète. Victor Hugo a juste déclaré que « la liberté d'aimer n'est pas moins sacrée que la liberté de penser ». Oui, aimer est le mot juste, Victor Hugo aime la poésie mais uniquement lorsqu'elle est libre de s'exprimer sans barrières. Victor Hugo écrit ce qu'il pense, ce qui est une qualité qui n'est pas donnée à certains écrivains qui sont, eux, écrasés par le poids des règles.

C40. Pour justifier cette conviction de la poésie sans normes, il faut, avec ardeur, employer une des phrases de ce grand monsieur qu'est Victor Hugo : « Il n'y a pas de bons ou mauvais sujets, il y a juste des bons ou des mauvais interprètes ». Chaque thème a le droit à une existence et chaque façon d'aborder un sujet ne doit pas être soumise à la critique. Pourquoi considérer l'absence de normes classiques comme une audace de la part des poètes ? Le fait d'écrire sans contraintes n'est ni une provocation ni un droit que l'on s'octroie ; de même, ce n'est ni un droit ni un devoir que de soumettre son écriture à l'opinion d'un abject académicien.

C'est avec peine, monsieur Hugo, qu'on peut désormais se questionner sur la définition que vous donniez de la poésie : « ce grand jardin où il n'y a pas de fruits défendus ». L'écriture est



donc bel et bien soumise à la censure, telle l'écriture du bambin à la plume assassine du maître d'école.

C11 et C40 jouent autrement avec les citations, en proposant des citations de Hugo, extérieures au corpus, que les élèves connaissaient donc par cœur.

Dans le premier cas, la citation est utilisée dans un contexte très narratif, comme si le scripteur-journaliste rapportait des propos de Hugo. Cette utilisation est plutôt habile ici en terme d'images scripturales, et donne à voir un journaliste très au fait de l'actualité et qui suit de près la polémique autour du poète ; ce journaliste, qui se présente comme un admirateur de Hugo, se met donc en situation de recueillir ses bons mots, et de les rapporter à ses lecteurs. En même temps, le gain pour l'image scripturale de l'élève est réelle, puisqu'il est capable de recontextualiser une citation, même si cette citation n'est pas forcément celle qui s'imposait.

De la même façon, C40 a su recycler deux citations qui ne s'imposaient pas nécessairement dans l'article, mais qui participent habilement à construire une image lettrée du journaliste, grand admirateur du poète, capable de le citer à deux reprises. Et l'image de l'élève y gagne sans doute davantage que dans C11, parce que les citations jouent un rôle véritablement argumentatif, en faisant avancer la démonstration. Ces deux citations vont d'ailleurs de pair avec une certaine recherche d'écriture, qu'elles semblent induire : la structure symétrique de la première se retrouve dans la fin du paragraphe ; et la métaphore de la seconde est suivie elle aussi d'une comparaison à la fin du second paragraphe. Pourtant, à l'inverse des corrigés (cf. annexe 2), aucune ne joue le rôle qu'on attendrait sans doute d'une citation dans ce contexte : montrer dans quelle mesure tel vers est plus ou moins réussi parce qu'il respecte (ou non) les règles de versification.

Le petit nombre de citations et leur analyse vont donc dans le même sens, à savoir la difficulté pour les élèves d'exploiter les citations en dehors d'une utilisation *trop* scolaire, qui ne leur permet pas de construire des images scripturales valorisantes, ou au contraire d'une utilisation *trop peu* scolaire, parce qu'ils ne comprennent pas les enjeux scolaires de l'écriture d'invention. Scolaire, non-scolaire, c'est toute l'ambiguïté de l'exercice qui se montre ici.

Les références

Si les citations peuvent paraître un exercice difficile, et tout particulièrement les citations de textes extérieurs au corpus, les références à des auteurs ou à des textes précis, notamment ceux étudiés durant l'année, semblaient être un des passages obligés de l'article. Or là encore, les copies qui



font des références précises ne sont pas si nombreuses. Et celles qui se réfèrent à des auteurs autres que ceux du corpus ou ceux cités par Hugo sont encore plus rares : 5 sur 75¹⁹.

Comment interpréter ce résultat ? Ce n'est pas une marque d'ignorance, puisque tous les élèves ont étudié au moins un poète dans l'année. On ne peut pas non plus dire qu'ils ont déjà tout oublié : le baccalauréat, y compris l'EAF, est l'occasion de révisions, voire de bachotage, et il est impossible de penser qu'aucun n'a rien appris ni rien révisé. La conclusion qui s'impose est qu'ils *n'ont pas jugé nécessaire* de faire de citation ni de référence. Ils ne prennent pas en compte les attentes du genre scolaire, mais celles du genre social : les références et les citations sont centrés sur Hugo, comme il est normal dans le cadre d'une polémique. Au contraire des élèves, les enseignants qui ont rédigé les corrigés des annales font de multiples références, citations et allusions à divers auteurs²⁰.

Je ne peux pas ici être exhaustive sur la façon dont les élèves font ces références : j'examine cette fois l'intégralité d'une des 5 copies (cf. annexe 3) contenant des références extérieures au corpus, qui permet de voir à l'œuvre les tiraillements entre le genre scolaire et le genre social demandé, tiraillements qui ont des effets de *brouillage* sur les images scripturales.

Le cadre du texte appartient au genre de l'article : titre, sous-titre, signature, mais aussi ouverture et clôture du texte, l'image est plutôt celle d'un scripteur revendicatif, qui prend à parti son lecteur dès l'entrée (par les questions rhétoriques), mais qui le quitte sur une note plus poétique, mettant en quelque sorte à l'épreuve de son texte la liberté qu'il réclame. En revanche, l'image qui ressort du reste du texte est beaucoup plus sage, voire plus scolaire – loin en tous cas de la polémique demandée par le sujet : trois paragraphes (et trois arguments donc, selon les normes des écrits scolaires), des arguments conventionnels et énoncés très sagement (on pourrait presque se trouver dans le cadre d'une dissertation), sans beaucoup d'autre trace énonciative qu'un point d'exclamation dans le deuxième paragraphe. Même les « nous » qui jalonnent le propos sont conventionnels et ne semblent pas véritablement se référer à la situation d'énonciation non-scolaire (l'article), mais plutôt à une énonciation scolaire maladroite. L'image est ainsi brouillée, comme si le journaliste révolté était obligé de faire taire momentanément sa révolte pour pouvoir faire des références littéraires, ou comme si le scripteur-élève prenait le pas sur le scripteur-journaliste lorsqu'il s'agit justement de faire son métier d'élève et de construire une image de *lecteur*.

¹⁹ Pour le détail, voir annexe 3.

²⁰ L'un des corrigés explicite d'ailleurs certaines de ces références dans de multiples notes de bas de page (13 au total), tout en précisant que ces notes n'ont pas à figurer dans la copie.



L'image scripturale hésite donc entre deux postures, l'une moins scolaire mais qui reste cantonnée aux marges, et l'autre plus scolaire qui est la seule habilitée à citer et à faire des références : la lecture et la culture paraissent ainsi plutôt connotés comme des activités *scolaires*.

Les images de journaliste

Les images scripturales sont également liées au genre social, l'article de presse, et particulièrement à la figure du journaliste telle qu'elle apparaît dans les copies.

Quelles sont donc les images de *journaliste* construites par les textes ? Pour les approcher, j'ai essayé de prendre en compte divers indicateurs : d'abord ce qui entoure le texte à proprement parler (que j'ai appelé marques *péritextuelles*), titres, signature, etc. Quant aux images plus proprement textuelles, je les chercherai plutôt à partir des choix énonciatifs et discursifs.

1. Les images péritextuelles

J'ai relevé dans les copies huit marques péritextuelles différentes : titre ; sous- ou sur-titre ; intertitre ; références du journal ; signature du journaliste ; date ; indication d'une rubrique ; illustration. À ces éléments vient s'ajouter parfois la présentation en colonnes, qui, sans être à proprement parler péritextuelle, relève de la même volonté de donner à voir un texte appartenant à un genre journalistique.

Ces marques sont relativement abondantes dans les copies : sur les 75 copies, 54 contiennent au moins l'un de ces 9 éléments (le plus souvent un titre), mais seules 2 copies en contiennent respectivement 6 ou 7. Un tiers des copies (22 exactement) affiche au moins 3 marques péritextuelles²¹ (Cf. annexe 4). Il y a donc une volonté réelle de la part d'un grand nombre d'élèves d'imiter au plus près le genre social de l'article, et les éléments les plus souvent présents permettent de se faire une idée des représentations minimales des élèves sur un article de journal : il comporte un titre, il est daté et il affiche sa provenance (signature ou références du journal).

Je ne peux pas entrer ici dans le détail des signatures, des noms de journal ou des titres. J'irai directement aux conclusions de mes analyses :

Une partie des signatures et des noms de journal inscrivent visiblement le texte dans le domaine du discours journalistique, et visent essentiellement à « faire vrai » (des initiales, des noms de journal comme *Le Monde* ou *Le Parisien*). Ces noms sont sérieux, et donnent une image plutôt professionnelle. Je rangerai donc dans cette même catégorie certaines indications de rubrique comme *littérature* (dans trois copies, dont l'une comporte même un logo) et *rubrique poésie*.

²¹ 4 en contiennent 5, 6 en contiennent 4, 10 en contiennent 3 et 10 autres en contiennent 2.



Une deuxième catégorie semble jouer un double rôle : à la fois respecter le contrat générique de l'article de journal, mais aussi donner un petit signe en direction du correcteur, en montrant qu'on s'inscrit bien dans le cadre polémique, voire jouer avec le lecteur-correcteur. C'est le cas par exemple d'un nom de journal comme *Le bien pensant hebdo*, pour un article condamnant Hugo.

Le problème se pose un peu autrement pour les titres. Si l'on tente un classement, traditionnel dans la presse, en titres « informatifs » et titres « incitatifs »²², on remarque un nombre plus important de titres incitatifs que de titres informatifs : les textes devant s'inscrire dans une polémique, cette proportion est plutôt normale, et tend à montrer que les élèves cherchent à construire une image de scripteur cohérente avec le sujet. Certains titres sont des clins d'œil du scripteur au lecteur : détournement de proverbe (*Œil pour œil, mot pour mot*) ou parodie de discours politique (*Françaises, français, réveillez-vous !*). Dans tous ces cas, les titres combinent assez habilement des images de journaliste-engagé-dans-le-débat et de scripteur-élève-cultivé (la figure de l'élève se superposant sans problème à celle du journaliste). Certaines allusions sont encore plus habiles en terme d'image de scripteur cultivé : un élève titre ainsi d'un tonitruant *J'assume*.

Les titres informatifs sont moins intéressants en terme de posture de scripteur : ils se situent nécessairement en deçà de la polémique attendue, et les images véhiculées sont plus scolaires. Il en est ainsi de titres comme *Pour ou contre les moyens expressifs désirés ?* ou *La conception poétique de Victor Hugo*. Or la tradition scolaire dans la discipline français a tendance à proscrire les titres au profit d'introductions et de transitions. Paradoxalement donc, des titres trop scolaires apparaissent ici comme peu conformes aux attentes scolaires.

2. Images de polémistes

Je voudrais pour terminer analyser de plus près deux copies (annexe 5), qui s'efforcent l'une et l'autre de s'inscrire dans le registre polémique (l'une défend Hugo, l'autre non). De ce point de vue, ces deux copies sont assez atypiques, parce que peu de productions sont réellement polémiques²³. Mais elles sont par ailleurs assez représentatives d'une grande partie des productions analysées (une ou plusieurs marques péritextuelles, mais ni références, ni citations).

Je vais reprendre pour cette étude le cadre que je proposais *supra* : structure ; contenus thématiques ; style.

²² Ceux qui comportent par exemple des jeux de mots et des allusions ; mais aussi les titres qui prennent position.

²³ 12 sur 75 (avec au moins un procédé polémique) ; une quinzaine d'autres sont partiellement polémiques, par exemple par leur titre et/ou une ou deux phrases ; les autres ne le sont pas du tout.



La structure :

- Dans les deux cas, et encore plus nettement dans la copie C50 (à cause des marques péritextuelles), l'image construite par la structure est plutôt celle du journaliste. Mais c'est sans doute plus par défaut (parce que le texte ne ressemble pas à un écrit scolaire normé) que par véritable imitation d'une structure journalistique, dont le modèle n'est d'ailleurs pas facile à construire.
- En même temps, on peut peut-être relier dans les deux textes l'abondance des paragraphes à des images de scripteur presque nerveux, s'exprimant par petites phrases sèches et par à coups en quelque sorte – ce qui va mieux avec la polémique qu'avec l'univers scolaire.

Les contenus thématiques :

- Ils sont beaucoup plus centrés sur le texte de Hugo que sur des savoirs liés à l'objet d'étude : pas de citations ni de références à des auteurs ou des textes extérieurs au corpus (mais un passage de Boileau est repris – plagié ? – dans la C30) ; beaucoup de références aux propos de Hugo, comme il est de mise dans un cadre polémique (prise à parti et disqualification, y compris attaque *ad hominem* dans la C30).
- Dans les deux cas aussi, les copies font un effort de contextualisation, notamment en introduction, y compris de façon fictive dans la C50.

Le « style » :

- Un mot d'abord sur une différence entre les deux productions : si l'une est assez nettement polémique, l'autre est plus lyrique que polémique. Or ce lyrisme est une inscription possible ici dans le polémique, si l'on différencie le sens que prend le substantif²⁴ et celui de l'adjectif²⁵. De ce fait, l'*ethos* de la C50 est presque romantique, comme le suggèrent certaines expressions empruntés à Victor Hugo ou aux romantiques (et à leur représentation) : « l'étendard de la révolution grammaticale », « brisant ces chaînes faites de normes établies », ou l'allusion aux bourgeois.
- Dans les deux cas, l'énonciation, comme le veut le jeu de la polémique, met en scène un ou plusieurs destinataires (à la fois Hugo – cible ou objet d'admiration – et les lecteurs) ;

²⁴ « Une succession plus ou moins longue de textes qui s'opposent sur une "question", un sujet de débat, ou un réseau de questions connexes », Charaudeau et Maingueneau (2002), p. 437.

²⁵ « Comme adjectif, "polémique" renvoie à un certain régime du discours où la parole a une visée réfutative intense. », *ibid.* p. 438.



- Elle met en scène également un scripteur très présent dans son texte, et qui tente de légitimer la place d'où il parle : cette légitimation est par exemple produite par la citation de Boileau (C30), ou par l'allusion aux lectures du locuteur (C50) ; l'effet de légitimation est aussi lié au lexique utilisé, aux expressions, voire aux procédés rhétoriques, qui témoignent d'une certaine recherche (dont un des signes est par exemple le passé simple dans la C50).

Les images de scripteur qui ressortent de tout cela ne sont pas nécessairement faciles à interpréter, mais elles convergent assez nettement vers des images non-scolaires, de journaliste engagé dans le débat en cours, contemporain de Victor Hugo. Mais ces deux copies laissent en même temps de côté la mise en scène des savoirs scolaires sur la poésie. Est-ce parce qu'il est difficile de mener les deux de front ? Est-ce par méconnaissance des enjeux du genre « écriture d'invention » ? En l'absence d'enquête auprès des élèves, il est difficile de trancher.

En guise de conclusion

Je terminerai sur ce paradoxe de l'écriture d'invention : voici un genre scolaire qui s'accommode mal d'images scripturales scolaires. Beaucoup des copies que j'ai analysées semblent l'avoir compris, d'autant qu'un nombre important d'élèves s'amuse à jouer avec la langue et les images, et s'engouffre dans l'espace qui leur est ainsi ouvert.. Mais cela se fait le plus souvent aux dépens des savoirs scolaires, comme s'ils étaient inconciliables avec ce nouveau rapport à l'écriture.

C'est en tous cas une des conclusions de mon travail sur ces copies : dans la grande majorité des cas, plus les images scripturales s'inscrivent dans le contexte fictif du genre social demandé (un article polémique en 1856), moins les copies convoquent de savoirs scolaires. Autrement dit, plus l'élève investit le genre social, moins il investit le genre scolaire.



Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Cassou-Nogues, A. & Langenhagen de, M.-A. (2005). *Français 1ères L-ES-S. Annales Bac 2006. Sujets corrigés*, Paris : Nathan.
- Charaudeau, M. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Daunay, B. (2003). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations. *Enjeux* 57. Namur : CEDOCEF.
- Dauvin, S. & J. (2005). *Annabac sujets et corrigés, Français 1^{ère} L, ES, S*. Paris : Hatier.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* 113-114. Metz : CRESEF.
- Denizot, N. (2003). Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre. *Recherches* 39. Lille : ARDPF.
- Denizot, N. (2005). L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? *Pratiques* 127-128. Metz : CRESEF.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orrechioni, C. (1980). La polémique et ses définitions. *Le discours polémique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Petitjean, A. & Viala, A. (2000). Les nouveaux programmes de français au lycée. *Pratiques* 107-108. Metz : CRESEF.
- Seutin, C. & Zorlu, J. (2005). *Annales corrigées, Français 1^{ère}*. Paris : Vuibert.



ANNEXES

Annexe 1

Aristote l'a dit une fois pour toutes : il y a des genres nobles, la tragédie et la poésie épique. Là doivent se trouver les beaux vers, les alexandrins, les figures de rhétorique recherchées. Lisez donc Vaugelas ! Lui a eu le courage de donner ses lettres de noblesse à la langue française. La poésie a ses règles strictes, et Racine est un maître à suivre. Quand on est surpris, on dit comme Œnone dans Phèdre : « Juste ciel ! Tout mon sang dans mes veines se glace » ! Quand on est une princesse, on choisit son vocabulaire pour exprimer sa passion, comme Phèdre : « la fureur de les feux se nourrissant de fiel ». (Seutin et Zorlu, 2005, 41)

Annexe 2

Références	Auteurs du corpus	Auteurs cités par Hugo	Autres auteurs
Nombre de copies	5	20	5
Dont :	Boileau : 3 Rimbaud : 2	Molière 9 Corneille 9 Racine 8 Voltaire 8 Aristote 6 Vaugelas 5	Baudelaire 2 Aragon Verlaine Tirso de Molina Aloysius Bertrand Apollinaire Prévert Cendrars Larbaud



Annexe 3

C2. La liberté poétique

Aujourd'hui encore la poésie est soumise à des règles. Cela ne doit pas durer !

On est dans une démocratie ? On a acquis la liberté d'expression ? Alors ! pourquoi les poètes n'auraient pas le droit d'exprimer librement, sans règles contraignantes ? Même si de notre temps les poètes ne sont pas très populaires, ils voient des choses que nous ne voyons pas. A travers une fenêtre, ils peuvent nous dévoiler des événements que nous n'aurions pas vus. Comme dans les fenêtres de Baudelaire. Il nous raconte ce qu'il voit à travers une fenêtre fermée : une femme triste, seule, vieille... et refait son histoire.

La poésie est un moyen de s'exprimer. Elle permet aux poètes d'exorciser des faits douloureux et de les partager. Comme dans « Demain dès l'aube » où le poète raconte la mort de sa fille. Pour raconter une histoire, on n'a pas besoin de respecter les règles ! Une poésie doit être compréhensible par tous. Comme ici cette situation peut être vécue par quelqu'un et qu'il n'arrive pas à en parler.

La poésie est importante, elle sert à passer un message. Par exemple Ballade de celui qui chante dans les supplices. Ici Aragon raconte l'histoire de son ami Péri, pendant la résistance. Celui-ci est mort pour sauver ses amis. Ces poètes nous aident à prendre conscience de ce qui se passe. Ils disent la vérité. Il ne faut donc pas handicaper la poésie avec des règles.

Les poètes sont libres, la poésie doit l'être aussi. La poésie est vitale pour l'homme. Si on empêche qu'elle se développe, le monde sera perdu, basculera vers le mensonge, l'oubli, le mal.

Poésie blanche, poésie vole, poésie : Libre.

A.B.



Annexe 4

Type de marque	Nombre de copies (sur 75)	Nombre de corrigés (sur 3)
Titre	46	2
Date	23	2
Signature	18 à 21	1
Références du journal	16	1
Colonnes	12	0
Sous- ou sur-titre	8	0
Rubrique	5	0
Intertitre	2	0
Illustration	2	0



Annexe 5

C30

Après la bataille d'Hernani, Victor Hugo a encore réussi par ses écrits à faire la une de notre magazine (le bien pensant hebdo).

Cette fois il s'attaque aux règles classiques de la poésie.

Il les remet en cause dans son dernier recueil : les contemplations.

Le pauvre Aristote doit se retourner dans sa tombe, lui qui avait codifié les genres et les styles.

Hugo veut en effet supprimer toutes les règles qui sont les fondements de notre littérature, ce qui serait un désastre sur le plan culturel.

Si aujourd'hui on supprime ces règles, demain les poètes ne feront plus de rimes, n'utiliseront plus de ponctuation et même critiqueront tout et n'importe quoi... Les textes poétiques deviendront alors des textes banals et la poésie je le crains disparaîtra dans cette banalité.

Sachez monsieur Hugo que la poésie est un art et que ses règles ont été élaborées dans le seul but de rendre cet art noble ; en poésie, le début, la fin doivent répondre au milieu, le discours doit toujours garder le même sujet, afin que le poème ait un sens et qu'il soit compris par tous.

Supprimons ces règles et les poèmes n'auront plus de sens, ils ne seront que l'enchaînement de vagues figures de style sans intérêt.

Mais ce n'est pas tout. Monsieur Hugo, non content de vouloir casser les règles classiques, se permet aussi le luxe de critiquer notre héritage culturel : « Vils, dégradés, flétris... bons pour Molière »... « Corneille s'encanaille » !

Je vous le dis monsieur Hugo, ne critiquez pas des auteurs dont vous n'arrivez même pas à la cheville.

Si vous désirez tant supprimer ces règles, c'est qu'elles sont pour vous trop difficiles à respecter.

Si vous saviez manier la plume comme Corneille vous y arriveriez sans peine mais ce n'est pas le cas. En supprimant les règles classiques de la Poésie, Hugo met la poésie à portée de tous.

On verra alors de la poésie partout mais de piètre qualité puis on s'en lassera et on reviendra au classique car c'est ce qui se passe depuis deux mille ans.



C50

N° 500. 1856

journal des incompris

ŒIL POUR ŒIL,

MOT POUR MOT.

En avril dernier, dans une étude faite par nos soins, une grande partie de la populace nous avait confié ne rien comprendre aux poèmes. Mots compliqués, texte ambigu, nous avions beau faire, la poésie restait un mystère.

Alors, quand hier matin, nous apprîmes le tumulte provoqué par Victor Hugo, grand poète émérite, nous nous renseignâmes sur les causes de ce chahut. Ainsi, Victor Hugo avait-il entendu notre appel !

Dans un poème tiré des Contemplations, il arborait fièrement l'étendard de la révolution grammaticale. Son texte est clair, les mots sont égaux en utilisation écrite comme orale. Certes, en ce jour, de nombreux poètes sont offusqués, mais nous tenons à vous dire, Monsieur Hugo, et je parle pour toute la rédaction, que nous vous soutenons. Depuis longtemps la poésie s'était enlisée dans les méandres des règles et autres normes qui avaient stoppé son évolution. Et comme tout le monde le sait, sans évolution, les stéréotypes s'accumulent.

Ainsi, voilà quelques temps que les poèmes que je lisais n'étaient que l'ombre des précédents. Le libre cours à son imagination étant codifié pour qu'au final, tous les poèmes rentrent dans « le moule », semblables entre eux, au point même où l'auteur ne reconnaît pas son œuvre parmi les autres.

Victor Hugo, brisant ces chaînes faites de normes établies, nous offre ici le poème que tous les français, non bourgeois attendaient depuis longtemps.

Enfin, on peut appeler les choses par leur nom, et pas par une formulation soi-disant plus correcte aux yeux de certains riches bourgeois, qui n'ont qu'un plaisir dans la vie, suivre des règles imposées par eux-mêmes.

De plus, au-delà de la formulation des mots, c'est le combat pour l'utilisation de tous les moyens expressifs voulus par un poète que Hugo défend aujourd'hui. Ainsi, plus besoin de



passer par les alexandrins ou autres procédés pour écrire un poème qui emplira les lecteurs de sentiments divers et variés.

Enfin, je tiens à dire, encore une fois au nom de toute la rédaction, le soulagement que nous rapporte monsieur Hugo avec son poème. Encore merci.

Incompris n° 3