

L'ÉCRITURE DE FICTION DANS LES DIFFÉRENTS PARCOURS DE FORMATION

Entretien avec l'écrivain **Didier DÆNINCKX**,
perspectives pédagogiques, réalisations, prolongements

Par un curieux effet de paradoxe, l'écriture romanesque est à la fois valorisée comme objet à commenter et ignorée comme objet à produire. Comme pratique, elle est étonnamment absente du parcours traditionnel de formation universitaire d'un enseignant de lettres qui devra pourtant ultérieurement susciter chez ses élèves la capacité d'écrire des récits et de progresser dans cette écriture. Il faut dire que dans la pratique pédagogique dominante – si l'on se réfère aux instructions et programmes qui la gouvernent – l'écriture de récits de vie ou de fiction n'intervient qu'en cycle primaire et au collège. Ensuite on écrira le plus souvent pour argumenter, rarement pour raconter. En bref, tout se passe comme si nouvelles et romans – majoritaires dans la production littéraire – présentés comme achevés, signifiants et esthétiquement accomplis quand ils émanent d'auteurs consacrés, étaient d'une part le produit d'une activité supérieure (celle de l'écrivain) et de l'autre (dès qu'il s'agit du cadre pédagogique et de l'écriture du non-spécialiste) la manifestation d'une activité narrative réductrice pensée comme inférieure à d'autres types d'activités scripturales et donc reléguée dans les limites des plus jeunes années.

Or les enjeux de l'écriture sont nombreux. Elle intervient dans la construction de la personne et de son rapport au monde. Elle constitue pour tous ceux qui n'ont pas bénéficié familialement d'une certaine familiarité avec les livres – c'est-à-dire pour le plus grand nombre des élèves – un levier puissant susceptible de permettre des parcours de lecture.

La connaissance de la genèse de l'écriture de fiction chez des écrivains situés différemment dans le champ littéraire (public large ou lectorat restreint) devrait ouvrir le champ des applications didactiques.

Nous présenterons successivement des informations et des expérimentations qui tentent d'y concourir :

* Une interview de l'écrivain **Didier DÆNINCKX** (réalisée dans le cadre d'un travail de recherche) concernant le processus de l'écriture du roman intitulé *À louer sans commission*

A * Une réflexion sur les perspectives pédagogiques ouvertes et sur les dispositifs institutionnels qui permettent d'organiser une communication entre élèves et écrivains

B * Des propositions pédagogiques qui concernent l'écriture de fiction à différents niveaux du parcours scolaire

C * Un bilan provisoire concernant la pratique de l'écriture de fiction dans le cadre de la formation d'enseignants

Au cours de l'entretien, seront envisagés :

- le déclenchement de l'écriture et la construction narrative
- l'émergence des personnages
- l'imaginaire des lieux
- la planification et ses phases décisives

C. Cadet : Qu'est-ce qui a permis le déclenchement de l'écriture ? Qu'est-ce qui a été premier ?

D. Dæninckx : Pour *À louer sans commission* c'est un fait divers qui date d'il y a quelques années – quatre ou cinq ans – que j'ai lu dans la presse. J'ai découpé tout ce qui concernait ce fait divers. C'était un vieux de 75 ans à peu près qui avait été expulsé de chez lui tout simplement parce qu'il accumulait toutes sortes de choses qui transformaient sa maison, non pas en réceptacle d'ordures comme ça arrive chez un tas de gens, non, il avait accumulé uniquement de la paperasse, tout un tas de choses qui parlaient de sa vie... j'ai lu ça et c'est quelque chose qui m'a frappé étant donné que c'est mon thème de prédilection, la mémoire...

C. Cadet : C'est de cette façon qu'a émergé le personnage ?

D. Dæninckx : J'ai commencé à réfléchir à un personnage qui accumulait, un personnage pratiquement à la Pérec. Dans ma tête, ça a commencé à fonctionner. Je lisais des choses et brusquement ça nourrissait ce personnage. Pendant des années il a mûri dans ma tête puis je me suis dit que ça serait drôle quelqu'un qui aurait accumulé tous ses tickets de métro, ses tickets de bus depuis douze ans, tout simplement parce que j'ai rencontré une association de collectionneurs de tickets – ça existe, ils ont tous les tickets depuis le début du métro – il y a des choses absolument incroyables qu'on découvre... Puis un jour, j'ai pensé qu'il fallait que je passe aux actes, que j'écrive avec ce personnage là. Si on lui prend ce qu'il accumule c'est un personnage qui est délesté de sa mémoire : il ne peut plus raconter. Il a donc fallu que je trouve des personnages qui n'avaient pas vécu la même période et qui l'amènent à jouer avec sa mémoire, ses souvenirs, sa nostalgie. c'est ainsi que sont nés les personnages de José et Milna qui n'ont pas vécu la même histoire et qui sont mis en demeure, d'une certaine manière, de restituer la mémoire de ce vieux bonhomme.

C. Cadet : Et le choix d'une narration à la première personne s'est effectué à quel moment ?

D. Dæninckx : C'est venu tout de suite. C'est d'une complète logique : il fallait amener le personnage et préserver l'énigme. C'est un bouquin qui fonctionne sans meurtre, mais il y a un meurtre énorme sur quelqu'un à qui on fait une lobotomie : on lui enlève tout ce qu'il a dans la tête, toutes ses références. En même temps le narrateur est un jeune mec, imprimeur – c'était mon boulot d'origine – Tout est lié à l'ordre de l'imprimé.

C. Cadet : C'est de cette façon que l'histoire s'est construite ?

D. Dæninckx : Pour *À louer sans commission*, ce personnage dépossédé de ses repères rentrait complètement dans l'ordre de mes préoccupations. Sans lui, ça

n'aurait pas existé. Là-dessus s'est greffée une seconde histoire : j'avais lu qu'un jeune comédien et sa copine avaient adopté une vieille qui habitait le même palier – une vieille femme qui sombrait dans la sénilité – et qu'elle était devenue comme une personne de la famille. Ça m'avait semblé curieux et complètement à contre courant de ce qui se passe maintenant : les grandes campagnes pour l'adoption de l'enfant roumain, bientôt de l'enfant Kurde... par cette société qui ne fait plus d'enfants et qui abandonne complètement ses vieux et qui les cache et qui cache l'image de la mort.

C. Cadet : Le travail d'écriture a pris combien de temps ?

D. Dæninckx : Pour *À louer sans commission*, c'est très simple, septembre, octobre, novembre, décembre... C'est un bouquin écrit rapidement. Disons que c'est trois mois et demi d'écriture, sans compter le personnage qui durait depuis cinq ans, qui se baladait... J'avais accumulé beaucoup de choses ; moi aussi j'accumule... Quand j'ai eu mon petit couple qui veut prendre possession des lieux – c'est vraiment leur premier appartement, ils sont en train de construire une vie, le vieux meurt à cet endroit – il y avait une situation forte... J'ai décidé de farcir le tout de vieilles publicités, de choses que je découpais... Le tract "luttez contre les avocats, luttez..." je l'ai trouvé dans ma boîte aux lettres... J'ai précipité dans le roman un tas d'éléments comme ça... Dès l'instant que ça a été résolu, il s'est greffé un événement que je n'avais pas décidé : la crise du Golfe. En fait, deux éléments sont venus se rajouter : la crise du Golfe et l'espèce de canicule qui s'est abattue sur Paris. Il y a eu d'un seul coup la guerre du Golfe qui est une guerre dans un désert chaud et Paris a été saisi par cette espèce de lourdeur... C'étaient deux choses qui allaient ensemble. Maintenant, on le comprend, c'est bizarre. Il y avait cette espèce de chaleur de Septembre, début Octobre qui participait de la mise en condition, un petit peu parce que le temps, la météo, c'est une chose extrêmement importante dans le roman policier. Beaucoup de romans policiers commencent par cette phrase : "ce jour-là, il pleuvait..." et là c'est le contraire.

C. Cadet : Et ici le roman commence par une petite annonce. Ce début je l'ai lu comme un clin d'oeil au roman policier...

D. Dæninckx : C'est vraiment ça ! La petite annonce est un élément de mystère : il y a des messages secrets par les annonces chez Agatha Christie et des petites annonces dans la série des Sherlock Holmes, mais je n'ai jamais vu un roman qui commençait par une petite annonce. Ça m'amusait donc de le faire d'autant plus que mes personnages accumulent tous les tracts qu'ils ont dans leur boîte aux lettres sans savoir que le vieux faisait pareil... c'est tellement une affaire d'obsession dans mes romans tout se répond, partout. Le tout c'est que le lecteur justement ne les décortique pas et que ça lui procure un plaisir de lecture, mais bon...

C. Cadet : Vous avez dit à une autre occasion que vous empruntiez cette technique de collage aux surréalistes, c'est le cas pour *À louer sans commission* ?

D. Dæninckx : Le roman noir et les surréalistes sont pour moi deux influences littéraires majeures. Dans le roman noir je mets Dos Passos dans les romans qui sont nourris de trucs qu'il entend à la radio, qu'il découpe dans les journaux, avec cette différence qu'à l'époque, c'était très compliqué, ça revenait très cher de farcir le texte de dessins alors que maintenant le système automatisé de la photocomposition, le scanner permettent de jouer avec ça. La nostalgie, le clin d'oeil, le petit serrement de coeur, je les utilise en écriture mais quand je fais développer la photo de la vieille 203 Peugeot, ça renforce les choses. Je ne vais pas remplacer le choc émotionnel littéraire par le dessin mais je vais les mettre en complément. Pérec n'a pas arrêté de jouer avec cela dans *La vie mode d'emploi*. Pourquoi est-ce que c'est fait une fois de temps en temps alors que ça pourrait être très répandu ? Il pourrait y avoir plusieurs dizaines de bouquins, de romans par an qui utilisent ces techniques modernes de photocomposition. Le cinéma, la peinture, la musique ont intégré les progrès techniques beaucoup plus rapidement que l'édition... Éric Satie fait de la musique collage : une musique très savante et puis tout à coup une musique de cirque qui déboule las dedans... C'est quelqu'un qui accumulait chez lui un tas de textes, de bouts de papiers, tous les éléments de culture, tous ceux de sa vie, quelqu'un qui ne pouvait pas s'en détacher.

C. Cadet : Et les lieux du roman ? Qu'est-ce qui a provoqué leur choix ?

D. Dæninckx : J'ai travaillé dans une imprimerie à Stalingrad et tout ce quartier là, je le connais. C'est un quartier très populaire, très mélangé : très commerçant

avec énormément d'immigrés depuis cinq, six, sept générations. On y trouve la "Cité des Flamands" – moi je suis d'origine flamande –. C'est un quartier que j'aime bien, en ligne directe Bruxelles – route des Flandres !... Et puis il y a le canal qui est juste à côté et le bassin de la Villette. C'est un coin de Paris extrêmement pauvre d'où l'on vide toute la population ouvrière et émigrée et où les loyers sont maintenant effrayants. Tout cela se fait avec une très grande violence sur les gens et sur le paysage. On abat des pans entiers de Paris, c'est à dire que la mémoire de Paris est en train de disparaître sous la pioche des démolisseurs. C'est encore le même thème de la disparition : on prive le vieux de tous ses éléments de mémoire qui sont des supports imprimés et on enlève des choses imprimées dans le paysage : les bâtiments, les enseignes, les vieilles inscriptions... C'est pourquoi il y a dans le bouquin toutes ces inscriptions que je veux figer parce qu'on est en train de les effacer. C'est toujours le même thème qui s'est développé, multiplié en tout petits éléments...

C. Cadet : Est-ce qu'il y a une reconstruction romanesque des lieux ? Par exemple, dans le livre, cet ensemble d'appartements qui ressemble à un phalanstère, est-ce qu'il correspond à un lieu réel ?

D. Dæninckx : A plusieurs... A Stalingrad, rue de Joinville, il y a un bâtiment un peu ventru avec des escaliers, des coursives, des cours intérieures... c'est très beau mais assez petit. Par contre, il y en a un autre rue Rochechouart. C'est le premier HLM de Paris construit par Napoléon III qui était pour l'extinction du paupérisme comme chacun sait. J'ai aussi visité le phalanstère de Guise qui a une architecture très inquiétante. Toutes les coursives donnent sur une cour intérieure qui est fermée par une verrière comme dans les imprimeries dans lesquelles j'ai travaillé et où la verrière servait à économiser la lumière. Dans cette cour intérieure, il y avait des fêtes, ce qui fait que tous les gens se mettaient à la balustrade sur cinq ou six étages pour regarder le spectacle. Le roman mélange le phalanstère de Guise, la rue Rochechouart et la rue de Joinville...

C. Cadet : Et pour y parvenir, il faut passer par le dessin ou la photographie ?

D. Dæninckx : Par des photos... Je suis allé à Guise. Rue Rochechouart, je m'y suis baladé. Il faut se promener dans les villes et pas seulement à Paris. Dès qu'on voit un porche, il faut rentrer, grimper les escaliers, descendre si la cave est ouverte, aller voir s'il y a encore de vieilles inscriptions "abri", "gaz à tous les étages"... On découvre plein de traces, des choses très fragiles qui disparaissent.

C. Cadet : Ce travail de modification des lieux intervient à quel moment ? Est-ce que la construction narrative est déjà à peu près établie ?

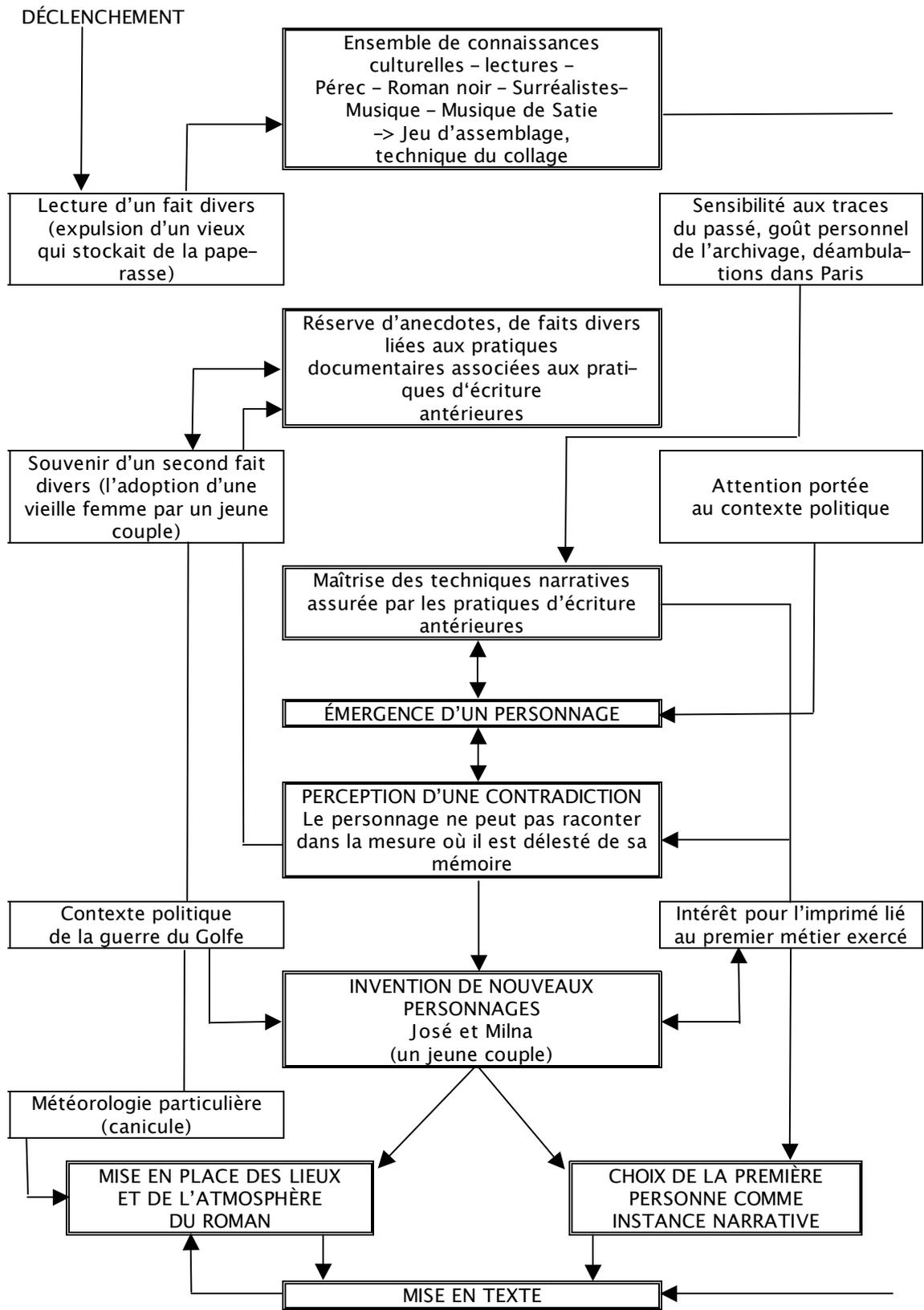
D. Dæninckx : Oui, ça vient quand le roman est à peu près construit. Au moment où il y a un besoin de précision chez moi, il faut que je ballade mes personnages dans une géographie fictive. Une fois que le problème de la narration est résolu, que j'ai mes personnages, les principales accroches, l'évolution des rapports, que tout est bloqué, j'ai besoin de dresser les plans.

C. Cadet : Il n'y a pas de travail d'écriture avant que l'histoire ne soit bouclée ?

D. Dæninckx : Non, non, non.

C. Cadet : Ça se construit...

D. Dæninckx : Ça se construit dans la tête. C'est un truc d'obsession pendant des semaines, des mois... C'est en passant chez Pivot que je me suis aperçu de quelque chose de tout à fait bizarre. Il a pris un bouquin que je venais d'écrire et a dit qu'il allait en lire un passage. J'avais les lèvres qui remuaient et qui récitaient le texte pendant qu'il était en train de lire au hasard un passage qu'il avait choisi – je l'ai vu sur la cassette, j'étais en gros plan à la télé – c'est à dire que je connais la bouquin par coeur alors que je n'ai aucune mémoire. Je ne peux pas apprendre un poème, je n'arrive pas à le fixer et je suis certain de connaître à peu près tous mes bouquins par coeur, tellement c'est un truc obsessionnel...



A – PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES ET DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS

Certes, il ne s'agit pas de confondre de manière simplificatrice, les conditions de l'écriture romanesque d'un écrivain avec la pédagogie de l'écriture narrative dont l'enjeu principal est un apprentissage qui s'effectuera bon gré, mal gré dans des conditions nécessairement collectives. Mieux connaître les différents processus de l'écriture romanesque, en analyser la genèse, permettrait toutefois d'envisager un renouvellement des pratiques, une meilleure adaptation de celles-ci aux buts poursuivis et la prise en compte de la personnalité des élèves. Peut-être aussi pourrait-on éviter des impasses.

L'invention de l'histoire

Elle correspond à ce qui est le plus souvent demandé et évalué dans le contexte scolaire. Les élèves lecteurs n'ont pas de difficultés à se conformer à ce type d'exigence. Ils y parviennent grâce à un processus qui n'est pas forcément éloigné de celui qu'évoque Sartre dans *Les mots* : "Le premier (roman) que je menai à bout, je l'intitulai *Pour un papillon*. Un savant, sa fille, un jeune explorateur athlétique remontaient le cours de l'Amazone en quête d'un papillon précieux. L'argument, les personnages, le détail des aventures, le titre même, j'avais tout emprunté à un récit en images paru le trimestre précédent. Ce plagiat délicieux me délivrait de mes dernières inquiétudes : tout était forcément vrai puisque je n'inventais rien."¹ Les autres objectent fréquemment avec une indifférence et une résignation variables qu'ils n'ont "pas d'imagination". Etymologiquement, ne pas avoir d'imagination c'est ne pouvoir former d'images mentales, de représentations qui, en l'occurrence permettraient de construire un scénario... Autre variante possible, l'élève répond à la consigne, mais cette fois c'est l'enseignant qui trouve l'histoire "pauvre", "peu cohérente" ou "stéréotypée" dans la mesure où la structure des séries télévisées est parfois le seul appui – disponible mais non maîtrisé – à défaut d'autres références... Or, chez beaucoup d'écrivains, la construction narrative s'effectue à partir de la rencontre entre une thématique personnelle (obsession de la mémoire chez Dæninckx – *Meurtres pour mémoire, La mort n'oublie personne, À louer sans commission...* et des histoires parfois trouvées dans la presse écrite et audiovisuelle et qui progressivement s'imbriquent, se fondent, font l'objet d'une appropriation (imbrication par exemple de l'histoire du vieillard expulsé pour cause d'archivage intempestif et de celle de l'adoption d'une vieille femme par un jeune couple pour *À louer sans commission*). Un fait divers fournit un premier canevas narratif à Flaubert pour *Madame Bovary*, à Stendhal pour *Le rouge et le noir*, à Duras pour *Les viaducs de la Seine et Oise*, pièce réécrite en version romanesque sous le titre de *L'amante anglaise...* Même si les manuels les plus récents proposent des consignes d'écriture accompagnées

¹ Sartre, *Les mots*, 1964, Folio p. 121

d'aides (supports visuels, débuts ou fins de romans...), on demande encore bien souvent à l'élève des performances discutables dont se garde l'adulte spécialiste...

Propositions d'application

Une solution peut consister à utiliser le fait divers et à constituer un corpus de brèves ou un choix d'articles susceptibles d'impliquer les élèves, en fonction de leur âge et de leur itinéraire personnel. Une autre possibilité est offerte par la proposition des résumés effectués à partir de nouvelles ou de romans connus dont ni le titre ni le nom de l'auteur ne sont mentionnés au départ et qui sont destinés à devenir de nouvelles matrices narratives.

En voici quelques unes :

1. Keller, un caïd du milieu porte toujours sur lui le même somptueux stylo. Une bande rivale décide de l'éliminer en substituant à cet objet une réplique meurtrière qui explosera quand on actionnera le levier qui permet de le remplir. Le stylo et sa réplique changent plusieurs fois de mains. Ce que tout le monde ignore c'est que le caïd ne sait ni lire ni écrire.

2. Une très jolie jeune fille Sud-Américaine mène une vie très frivole et légère dans le contexte luxueux de la grande bourgeoisie. Au cours des soirées les plus réussies, elle est toutefois assaillie par un doute : il lui semble que son propre double souffre au même moment à l'autre bout du monde. Peu à peu, les images, le lieu, se précisent. Jeu, fantôme, force obscure ? C'est là qu'elle décide de se rendre à l'occasion de son voyage de noces.

3. Pendant la seconde guerre mondiale, un jeune soldat allemand est envoyé sur le front russe. Il croit savoir intuitivement le temps exact qui lui reste à vivre. Profitant d'un arrêt en zone polonaise, il passe une nuit dans un bordel où une jeune prostituée renseigne les partisans polonais. Tous deux ont exactement le même âge, une violente sensibilité, un goût très vif pour les études de piano que la guerre a interrompues.

4. Lors d'une émission télévisée de Pierre Beaulac intitulée Au nom de l'amour, une femme cherche à retrouver son frère adoptif disparu à 14 ans lors d'une action de représailles allemandes. La photographie du garçon qu'un signe particulier rend particulièrement identifiable passe à l'antenne. Le caissier d'une banque croit pouvoir reconnaître l'individu qui l'a braqué récemment... Quant au malfaiteur il regarde pour sa part l'émission Des chiffres et des lettres et ne se doute de rien.

5. Contre l'avis de son mari, une jeune femme assure, trois nuits par semaine, la permanence de S.O.S. détresse. Alors qu'elle est seule, elle reçoit un appel particulier : un homme demande qu'on l'aide à ne pas commettre un meurtre. Il se désigne comme un meurtrier déjà re-

cherché. Il déclare enfin à la jeune femme qu'il va la rejoindre à la permanence, dont, fait étrange, il connaît l'adresse.²

La planification des tâches

Elle s'impose à partir du moment où l'écriture narrative s'insère dans un dispositif de communication et de diffusion. Si l'élève n'est confronté qu'à des activités écrites dissociées et parcellaires dont l'enseignant est l'unique destinataire, il ne planifie pas. Bien sûr, l'enseignant le fait quand il établit une progression et vérifie si les objectifs qu'il s'est donnés sont atteints. La conséquence en est une sécurisation relative de l'élève qui se sent inséré dans un dispositif organisé. Il s'agit toutefois d'un système dont celui-ci n'a pas la clé et où il occupe une place d'exécutant et non pas de sujet. Seule l'écriture longue – qui n'est pas exclusive d'autres types d'activités menées parallèlement – est susceptible d'une planification à partir du moment où elle est clairement finalisée : écrire une nouvelle par exemple destinée à figurer dans un recueil diffusé dans l'établissement ou au-delà.

Au moment d'envisager la gestion d'une activité d'écriture, à quelque niveau que ce soit, il peut être intéressant de comparer les hypothèses de fonctionnement envisagées avec les stratégies d'écrivains confrontés aux problèmes qui consistent à satisfaire la demande d'un éditeur dans un délai déterminé où à répondre aux exigences d'une tâche d'écriture qu'ils se sont fixés personnellement. Certes, la planification risque dans ce domaine de conduire à l'erreur. Comme le dit Dæninckx à un autre moment de l'entretien : "les critiques ont besoin d'avoir un discours de compréhension globale de ce que fait un écrivain. Cette compréhension globale, l'écrivain ne l'a pas. C'est assez bizarre que de l'extérieur on essaie de contourner ce qu'il a fait..." Chez un même écrivain la gestion des activités peut varier d'un roman à l'autre. Pour *À louer sans commission*, il semble bien que la genèse ait impliqué les étapes suivantes : un déclenchement lié à la lecture d'un fait divers, une phase de maturation de plusieurs années marquée par l'émergence d'un personnage, une construction narrative déterminée par la lecture d'un second fait divers, la nécessité de nouveaux personnages et la prégnance de plusieurs lieux, l'écriture enfin d'autant plus rapide (quelques mois) qu'elle intervient comme l'aboutissement d'une obsession des images et des mots, enfin la prégnance inattendue au cours de cette phase du contexte météorologique et politique. Si l'écriture narrative n'est envisagée que de façon terminale, la prise de notes intervient souvent chez Dæninckx de façon liminaire et accompagne les longues déambulations initiales...

² Les canevas narratifs sont empruntés (dans l'ordre) aux nouvelles suivantes :

1. "Le stylo" in *Irish Blues* de W. Irish (10/18 grands détectives)
2. "La lointaine" in *Les armes secrètes* de J. Cortazar (Ed. Folio)
3. *Le train étai à l'heure* de H. Böel (Folio)
4. "F.X.E.E.U.A.R.F.R." in *Non lieux* de D. Dæninckx (Instant noir)
5. "La mort en huit chiffres" in *Non-Lieux* (id.)

L'imaginaire des lieux

Les limites de l'article n'ont pas permis de retranscrire l'intégralité de l'interview de D. Dæninckx et de prendre conscience de l'importance d'une activité "déambulatoire" qui précède la phase d'écriture. Là, tout se constitue : des scènes romanesques se créent à la faveur de rencontres, des personnages secondaires apparaissent. Le romancier "balade" ses personnages dans des lieux qui bientôt fusionnent, se transforment en fonction des nécessités de l'histoire. Certes, en ce qui concerne *À louer sans commission*, il semble bien que ce soit la lecture d'un article de presse qui ait constitué le déclenchement romanesque mais c'est le plus souvent cette quête à travers des lieux connus ou complètement nouveaux qui a permis initialement la construction imaginaire des autres romans. A ce moment, tout est enregistré, la prise de notes permet de synthétiser les observations, et, fait récent, le dictaphone supplée pour Dæninckx aux défaillances de la mémoire : "c'est extraordinaire comme ce travail au dictaphone est fantastique. Il modifie vraiment tout : j'ai mon histoire qui est bouclée, je sais exactement ce qu'un personnage doit faire, où il doit aller, qui il rencontre, et puis après ça se traduit dans l'écriture, dans la précision des termes." (id)

Au XIXe siècle, les écrivains réalistes connaissaient les lieux de leurs récits. Certains s'y rendaient : Zola le faisait systématiquement après le travail documentaire et l'ébauche : la matrice romanesque initiale s'en trouvait modifiée. Au XXe siècle, la plupart des écrivains du roman noir (Jérôme Charryn aux États Unis et D. Dæninckx en France pour ne citer que ces deux noms...) sont de grands "arpenteurs". Le roman noir tel que le définit Dæninckx est "ce roman un peu brutal, un roman qui est en prise avec la réalité sociale, qui n'ignore pas soixante dix pour cent de la population d'un pays, c'est à dire, les gens qui travaillent, les gens rejetés, les gens brisés par le système scolaire..." Ce roman est essentiellement urbain. Ce n'est pas un hasard si la manifestation organisée en Seine-Saint-Denis pour le cent cinquantième de la publication de *Double assassinat dans le rue Morgue* d'Edgar Allan Poe s'est intitulée : "la ville est un roman".

On voit quel parti on pourrait en tirer avec des élèves d'origine urbaine qui perçoivent souvent comme totalement séparés leur univers personnel – celui où vivent leur famille, leurs camarades, celui où ils se déplacent, où certains découvrent l'entreprise lors de stages – et l'univers scolaire où l'exercice rédactionnel de description des lieux est encore dans bien des cas à la fois ponctuel et artificiel, sans relation à un processus global d'écriture de fiction qui engagerait la personne. Certes, les manuels ont fait un effort de renouvellement et la consigne n'est pas nécessairement "décrivez l'aspect de votre village un jour d'été à midi" variante de "décrivez le cheval que vous avez observé" ou "décrivez une vieille plume" (F. Amand, *La pratique de la composition française* au cours moyen et supérieur, F. Nathan, 1925 pp. 89, 33, et 15) manuel dont les principales rubriques sont hiérarchiquement la description des choses, des animaux, ou des personnes et des lieux. On

trouve encore des sujets du type : "La nuit tombe. De votre fenêtre vous observez les transformations qui s'opèrent. Décrivez-les nous" (R Besson *Guide pratique de la rédaction*, nouvelle édition à l'usage des élèves de collège, L.E.P., cours de promotion et concours administratifs, Éd. Casteilla, 1982, p. 11). Ce type de sujet pose deux problèmes : la communication est factice, le seul destinataire potentiel est l'enseignant ; la description est isolée, déconnectée de l'écriture romanesque qui la fonde et où elle peut constituer une pause du récit. Là encore, une réflexion sur la genèse de l'écriture de fiction ne serait pas inutile.

Nécessité de dispositifs institutionnels

Confronter des élèves à une véritable démarche d'écriture, c'est aussi leur faire prendre conscience des conditions sociales et économiques de cette production. L'auteur n'est pas un être désincarné dont le nom figurerait simplement à la suite d'extraits trouvés dans des manuels. C'est quelqu'un qui vit rarement du seul produit de l'écriture et qui le plus souvent exerce un second métier. Il est donc doublement intéressant de mettre une classe en relation directe avec un écrivain. D'une part la rencontre crée un effet stimulant et casse l'image dominante (écrivain vieux ou mort), d'autre part elle amène à prendre conscience du fait que l'écrit de fiction – au même titre que d'autres types d'écrits – n'est pas indépendant de son contexte. L'écriture n'apparaît plus alors comme un exercice ponctuel et gratuit mais comme le résultat d'un projet sur lequel il est possible de s'interroger.

Des demandes d'interventions isolées adressées à des écrivains risqueraient de ne pas aboutir : la prise en compte des frais serait difficile et il y aurait risque de saturation, une même personne faisant l'objet de sollicitations multiples. Il apparaît donc indispensable d'effectuer une mise en réseau... les C.D.I. et leurs documentalistes peuvent jouer un rôle décisif dans l'impulsion du montage institutionnel. Un bon exemple me paraît être le salon du livre organisé à la médiathèque de Lens (1 et 2 juin 1991) à l'initiative des documentalistes du district de Lens représentant vingt établissements scolaires de l'enseignement secondaire. Ce type de manifestation suppose un montage institutionnel et des partenaires multiples (Conseil Général, Rectorat, C.R.D.P. de Lille...). Les renseignements qui m'ont été transmis par Anny Bocquet, documentaliste à Méricourt, montrent que si le dispositif est relativement lourd, il est également efficace. Parmi les brochures réalisées, certaines ont une fonction de présentation des écrivains concernés et de leurs ouvrages, d'autres intègrent des initiatives (entretiens) et des réactions d'élèves. Il semble qu'il s'agisse de l'aboutissement du travail d'une année. Il serait intéressant dans un cas comme celui-là d'évaluer précisément dans quelle mesure les relations à la lecture et à l'écriture ont pu être modifiées.

B – LA PRATIQUE DE L'ÉCRITURE DE FICTION EN MILIEU SCOLAIRE

1 – Avancées et limites des pratiques en collège et lycée professionnel.

A l'origine des transformations pédagogiques qui ont marqué pendant les dix dernières années l'enseignement du français, on peut envisager deux types de facteurs :

- La prise en compte de l'implication des élèves et la recherche de situations de communication authentiques.
- La transformation didactique d'outils conceptuels issus de la grammaire des textes.

Dans le premier cas, ce sont souvent les projets d'action éducative qui ont rendu possibles des formes d'écriture longues conduisant à la diffusion des textes produits. Il y a parfois eu rencontre entre la transposition des travaux universitaires tels que ceux de Philippe Lejeune sur l'autobiographie et la motivation des adolescents pour l'écriture de "récits de vie" (la leur ou celle de gens de leur entourage). De la même façon, la publication de l'ouvrage de Rousset *Leurs yeux se rencontrèrent* a rapidement suscité des applications pédagogiques concernant la lecture et l'écriture de scènes de rencontre amoureuse, autre thème susceptible d'un fort coefficient d'implication. La lecture et l'écriture de scènes de rencontre, de bagarre, de dispute, de rupture ou d'aveu permet de tester conjointement l'évolution de l'écriture des élèves et celle de leurs représentations dans ce domaine.

Dans le second cas, il y a eu parallèlement aux revues pédagogiques, diffusion d'ouvrages de vulgarisation de travaux théoriques parfois réputés difficiles d'accès (*Pour lire le roman, écrire le récit, écrire le roman policier*, etc.) La plupart d'entre eux proposent des suggestions pratiques parfois reprises dans les manuels les plus récents. Ceux-ci n'envisagent toutefois qu'accessoirement l'expression écrite qui permettrait une maîtrise progressive de la signification. Un exemple trouvé dans un manuel de B.E.P. peut l'illustrer. La nouvelle de Richepin intitulée *Constant Guignard* (nom qui est déjà un programme narratif...) est proposée avec l'objectif principal du repérage de la structure narrative. Or le texte de Richepin est constitué d'une accumulation de micro-récits marqués par l'opiniâtreté du héros à faire le bien et par ses constants déboires dans ce domaine. Supprimer une séquence et en proposer l'écriture aux élèves permettrait une appropriation active de la construction du texte et des effets envisagés.

D'autre part, si la grammaire des textes a permis de formuler des objectifs de lecture et d'écriture, elle a également conduit à la multiplication de grilles d'analyse qui semblent devenir une fin en soi. En ce qui concerne l'écrit, on voit apparaître des modèles figés. Il est fréquent qu'on demande d'écrire un récit sur le modèle quinaire (situation initiale, perturbation, transformations, événement équilibrant, situation finale) sans prendre en compte la distinction entre narration et fiction. Or l'écriture d'un récit ne coïncide pas nécessairement avec la structure

sous-jacente de l'histoire. Beaucoup de romans et de nouvelles s'ouvrent sur une perturbation événementielle. Un récit policier à énigme commence par ce qui correspond à un aboutissement (le meurtre) le point de départ de l'histoire n'étant révélé au lecteur que dans les dernières pages. Une meilleure connaissance des outils narratifs et de la genèse des textes proposés susciterait des ouvertures et éviterait des pratiques stéréotypées.

2 – Propositions liées à la prise en compte du procès d'écriture

• Prise en compte de variantes facilement repérables

Dans les différents itinéraires d'écriture romanesque, il est possible de distinguer un certain nombre de variables qui pourraient être prises en compte et transposées dans les dispositifs pédagogiques. Les exemples qui suivent sont délibérément empruntés à des époques et des auteurs très différents :

– Stockage des idées, sous forme de notes, de bribes, de canevas, de remarques (carnets de Flaubert, tiroir du haut de Hugo)³.

– Souvenirs de lecture conduisant à l'appropriation d'une histoire avec changement de lien et permutation des personnages (Sand écrivant *Léone Noni* à Venise après la lecture de *Manon Lescaut*)

– Importance de la lecture à haute voix, de la langue comme matériau sonore, au cours de phases de révision stylistique ("gueuloir" de Flaubert)

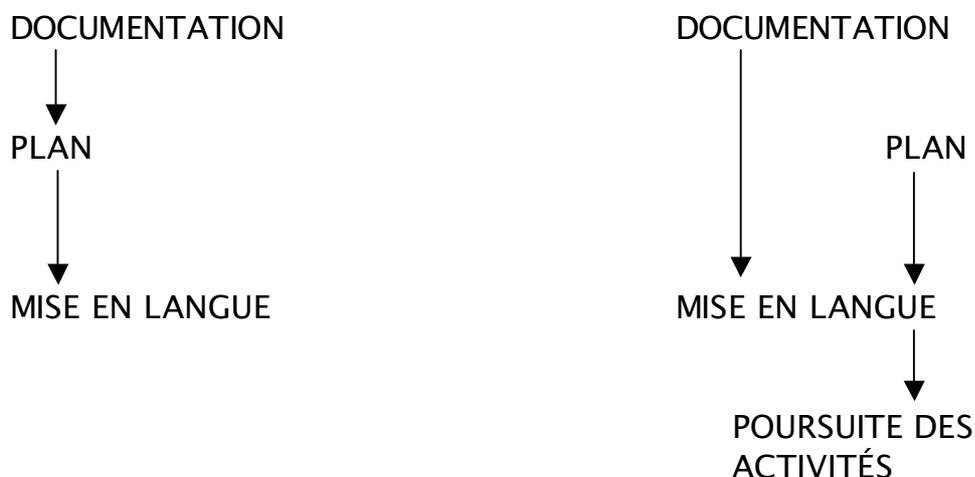
• Prise en compte de phases qui correspondent à des régularités générales

Les variables évoquées ne doivent pas occulter l'existence de régularités générales qui concernent l'ensemble des écrits (fictionnels et non-fictionnels, littéraires et non littéraires). On peut considérer qu'après la détermination des enjeux de la communication écrite, le scripteur se documente, fait un plan, met en texte (rédige) puis révise. Ce modèle n'est pas démenti par les chercheurs qui étudient les notes, brouillons, ébauches successives chez les écrivains. Auteur d'une thèse sur le jeu de l'énonciation dans les brouillons de Heine, Jean-Louis Lebrave écrit : "*on peut construire un modèle général de l'écriture comme un processus qui rend compte des actes d'écriture empiriquement attestés. En outre, on peut – moyennant une part d'artifice – isoler des sous-processus correspondant à des activités cognitives et langagières distinctes susceptibles d'être rangés en première approximation sous les rubriques suivantes recherche d'idée, élaboration d'un plan, mise en langue, révision. Sur le modèle des appels de procédure récursives en informatique, chacun de ces sous-processus peut être appelé à l'intérieur de chacun des autres : la mise en langue peut être interrompue*

³ Jean-Louis Lebrave, "Processus linguistiques et genèse du texte", in *De la genèse du texte littéraire*, Éditions du Lérot, 1988, p. 60.

*par une activation de la recherche d'idées, la révision peut entraîner un retour sur l'élaboration d'un plan etc."*⁴

De façon très simplifiée, l'écart pourrait se traduire par les schémas suivants :



Une relation de même type peut s'établir entre une activité terminale comme la révision et l'activité antérieure de structuration. La révision qui est une reprise par ajouts, suppressions ou substitution de ce qui a été mis en mots peut concerner de simples indices de surface comme la conformité du code orthographique, porter sur les choix lexicaux, syntaxiques et rythmiques ou aller jusqu'au remaniement de la structure elle-même. Jean-Louis Lebrave constate que "*s'opère une partition entre les scripteurs "malhabiles", apprentis et les écrivains..."* [...] *Il apparaît que cette opposition tient non aux composantes mêmes du processus d'écriture qui sont identiques, mais à l'utilisation qui en est faite. "Les apprentis scripteurs ne révisent pas ou révisent peu tandis que chez un scripteur confirmé un simple changement de mots peut, selon l'expression de Flaubert, "détraquer plusieurs pages".*"

De la même façon, la révision – phase terminale qui implique un regard critique et des activités de mise au point – peut entraîner chez certains auteurs une modification globale de la structure. Daniel Pennac, auteur de *La fée carabine* (série noire puis Folio, 1986) dit n'avoir conservé que quinze pages (le début) sur la centaine qui constituait une première rédaction. Il a alors reconstruit le roman à partir du système d'inversion des thèmes et des procédés que suggérait la première page.

L'apprentissage de l'écrit fictionnel pourrait donc tout à la fois se structurer autour d'un modèle récurrent et tirer profit des variables individuelles : la diversification des parcours permettrait de proposer des stratégies susceptibles d'aider à la résolution des difficultés rencontrées.

⁴ Jean-Louis Lebrave, "Processus linguistiques et genèse du texte", in *De la genèse du texte littéraire*, Éditions du Lérot, 1988, p. 60.

- Nouveau regard sur "l'erreur"

L'étude des brouillons des scripteurs experts – socialement reconnus et légitimés – que sont les écrivains font apparaître des perturbations syntaxiques ou lexicales liées à des moments clés de la genèse de l'écrit.

* Perturbations syntaxiques liées au choix de l'énonciation

Nous reprenons un exemple signalé par Éric Marty.⁵ Il s'agit du moment où s'établit chez Gide le passage du journal intime au journal fictif des *Cahiers d'André Walter*. La conversion de l'instance pronominale empirique ('le "moi" vivant, écrivant) en instance pronominale fictionnelle entraîne un conflit qui provoque une rupture grammaticale entre le sujet et le verbe ; Gide écrit alors : "*je la regarda*". L'erreur qui ne peut-être imputée à une ignorance de la langue paraît symptomatique d'un conflit entre deux références qui ne supposent pas la même implication. Le rapport affectif au "je" du journal intime n'est pas le même que celui qu'entretient l'émancipateur avec le "je" fictif (André Walter) qui a presque la même distance qu'une troisième personne : littéralement le "je" devient "il".

C'est aussi une perturbation du système énonciatif liée à un moment clé de la genèse rédactionnelle qu'analyse Almuth Grésillon dans les premiers manuscrits de *La recherche du temps perdu*⁶. Le narrateur évoque le moment où, au petit matin, il s'apprête après une nuit de veille à saluer sa mère avant d'aller dormir. L'écriture de cette scène provoque la remontée des souvenirs d'un temps où il lui était encore possible de dormir la nuit. Intervient alors cette phrase (il s'agit des premiers folios) : "*Depuis longtemps, je ne dormais que le jour et cette nuit-là je n'eus que quelques minutes de sommeil.*" Deux séries temporelles semblent se télescoper et les deux éléments de la phrase pourtant associés ne semblent pas en relation de cohérence. Proust lève ensuite la contradiction en rendant explicite la distinction entre les différentes époques et en situant l'émancipateur : "*A l'époque dont je veux parler aujourd'hui, je ne pouvais plus dormir ni même être couché que le jour. Mais le temps n'était pas très loin (et chaque soir je pouvais encore espérer qu'il reviendrait) où j'entrais dans mon lit à dix heures du soir*". Nous reproduisons le commentaire d'A. Grésillon : "*toute cette structure temporelle enfin établie va parcourir des cahiers entiers d'écriture – jusqu'à ce qu'un ultime coup de théâtre, un coup de plume porté sur le dactylogramme, supprime ce passage pour le remplacer par le fameux début de La recherche "Longtemps je me suis couché de*

⁵ Éric Marty, "Gide et sa première fiction : l'attitude créatrice", in *L'auteur et le manuscrit*, Paris, PUF 1991 p. 190.

⁶ A. Grésillon, "Les manuscrits littéraires" in *Pratiques* n° 57, 1988, op. cité. et A. Grésillon, "ENCORE du temps perdu, DÉJÀ la recherche", *Langages* n° 69, 1983, pp. 111-124.

bonne heure". Le casse-tête du temps grammatical s'est métamorphosé en l'incipit d'un roman de mémoire.

- Imprécision lexicale provisoire

Dans une phrase précoce de la genèse rédactionnelle (par exemple lorsqu'il s'agit d'écriture au fil de la plume), un certain nombre d'écrivains utilisent des termes au contenu sémantique peu spécifié auxquels sont substitués ensuite des termes plus précis. Jean-Louis Lebrave, qui a détecté ce phénomène chez l'écrivain allemand Heine, parle de **proto-termes**. Ce sont des termes de substitution qui assurent une fonction d'attente provisoire et délivrent momentanément l'attention de la totalité des problèmes à régler. Sur un ensemble de mille feuillets d'un manuscrit de Heine, le proto-terme "gross" (qui signifie "grand" en allemand) est ultérieurement remplacé par cinquante adjectifs différents. Dans une moindre mesure, ce fonctionnement est observable chez la plupart des écrivains et dans les brouillons d'écoliers. Or, dans le contexte scolaire, l'imprécision lexicale est regrettée ou pénalisée, sans prise de conscience de ce que représente cette attitude de la majorité des scripteurs. Les travaux que nous venons d'évoquer conduisent à un changement de perception dont peut bénéficier l'apprentissage : il s'agit d'une phase intermédiaire qui ne correspond pas à une attitude "fautive" mais à la mise en place de relais qui permettent à tout scripteur de maîtriser progressivement la combinatoire de la langue.

3 - L'ÉCRITURE DE FICTION

DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

1 - Exemple d'une UC de techniques d'expression au niveau de la licence des sciences de l'éducation

L'expérience d'un projet personnel d'écriture mené dans le cadre d'un séminaire ou d'un atelier permet d'amener plus facilement les élèves à une réalisation effective. Elle aide à prendre en compte la diversité des itinéraires individuels et à fonder l'évaluation sur l'inventaire positif des stratégies mises en oeuvre pour contourner un obstacle ou pour maîtriser un effet.

Dans un contexte où les conditions d'enseignement sont parfois difficiles, il est important de trouver (ou de retrouver) le plaisir d'écrire et de lire, dans une relation de parité avec des collègues. On voit mal d'ailleurs comment un enseignant qui ne serait pas convaincu de l'importance de l'écrit dans la construction de la personne rechercherait des dispositifs pédagogiques permettant de l'impulser. On voit tout aussi difficilement comment il choisirait les outils et les méthodes adaptés à ses objectifs s'il ne les avait pas lui-même mis en oeuvre dans des conditions favorisant une attitude réflexive.

Le cas d'une UC de techniques d'expression (niveau licence)⁷ peut constituer un exemple intéressant. Un groupe de plus de cinquante personnes a été dédoublé en début d'année et les étudiants ont pu opter soit pour l'écriture d'une nouvelle soit pour la production d'énoncés argumentatifs. Dans le premier cas, le contrat stipulait que la validation prendrait en compte non seulement l'écriture de la nouvelle mais celle d'un commentaire portant sur les différentes phases de son élaboration. Le premier trimestre a été consacré à une diversification des approches (implication ou mise à distance, écriture à partir d'incipit ou de canevas narratifs). On a recouru à la narratologie pour répondre à certaines questions (comment jouer sur l'information du lecteur pour créer le suspens ? comment susciter l'illusion du vrai ou l'effet d'étrangeté ? quelle focalisation employer en fonction de l'effet recherché ?). L'utilisation de certains apports de la génétique (avant-texte, brouillons, variantes) a permis de réduire une peur de l'écrit liée à une représentation d'achèvement et d'accomplissement inaccessibles. Il y a été demandé aux étudiants de remettre un projet de nouvelle avant les vacances de Noël afin d'envisager une planification de leur travail personnel au cours du second trimestre. La lecture des projets remis et un premier sondage permettent d'évaluer ce qui, au moment même de l'écriture de cet article – mi-janvier 1992 – est considéré comme "fixé" par les étudiants.

Dans un nombre limité de cas, il s'agit du genre ou de sa subversion. Une enseignante présente trois projets qui ont tous des structures de conte et un même destinataire (de jeunes enfants). Une autre envisage une réécriture moderne de Cendrillon. Elle a lu des contes pendant trois mois et a l'impression de stagner. La lecture de romans noirs, ces contes modernes a permis d'enclencher l'écriture – comme dit d'ailleurs Daniel Pennac : "il y a une grande fraternité entre le roman noir et le conte enfantin. La solitude du héros, la menace, la peur, le décor même du petit Poucet, c'est la ville que dans le roman noir on appelle d'ailleurs la jungle... au lieu d'une fée, ce sont les flics qui arrivent à temps"⁸.

Parfois les références spatio-temporelles ont engendré tout un programme narratif :

"Dimanche 24 décembre 1982 à Poza Rica" ou encore : "Northern Ireland 10 août 1969"

Judith G. note "je tiens à signaler que le choix de ma nouvelle n'est pas définitif. **Le lieu et les personnages** sont choisis, mais l'histoire ne convient pas. Je pense à la changer, à la transformer".

Ce qui est le plus fréquent dans cette phase, c'est l'évolution d'un canevas narratif, parfois son remaniement complet jusqu'à ce que

⁷ Cf. annales des sujets proposé en français aux épreuves du baccalauréat professionnel.

⁸ UC dirigée par Y. Reuter et D. Brassart avec la participation de I. Delcambre et C. Cadet.

l'émergence d'un personnage opère une sorte de cristallisation. Ce qu'écrit Marie D. me paraît, à ce titre, significatif. Voici l'histoire :

Jeanne, une jeune fille d'environ vingt cinq ans, citadine n'achète jamais de vêtements neufs, elle fouine dans les fripes et achète énormément de vestes, de manteaux et de chemisiers des années quarante et cinquante.

Un jour, elle déniche une petite veste noire très cintrée, le tissu est impeccable mais la doublure est défraîchie, elle décide de la changer. Elle découd donc l'ancienne et découvre une enveloppe, dissimulée entre le tissu et la doublure.

À partir de là, je bloque un peu, étant donné les années d'origine de cette veste, je pense à un témoignage de la guerre contenu dans la lettre. Mais je ne trouve rien qui me satisfasse au niveau de la chute finale.

Elle commente ainsi cette démarche :

Ma première idée était une histoire de pêche qui aurait été très psychologique et qui ne m'enthousiasmait pas, je n'arrivais pas à avancer. Alors j'ai essayé de trouver autre chose et les idées me sont venues naturellement.

J'ai d'abord trouvé le personnage principal qui est assez proche de moi par certains aspects, mon goût des vêtements anciens par exemple, ensuite, je m'en suis fait une description physique assez complète. Je lui ai donné un prénom et j'ai tenté de trouver une rupture dans son existence.

La lettre dissimulée dans le vêtement est quelque chose qui ne m'est pas arrivé mais qui me plairait beaucoup. Quand on achète des vêtements anciens déjà portés, on leur invente une histoire. On imagine les gens qui les ont fabriqués et qui les ont portés, à l'époque c'était souvent les mêmes.

Je n'ai pas de eu difficultés pour le point de départ qui me semble fixé mais je manque un peu d'imagination. Pour la deuxième partie, j'ai envie de demander à ma mère, qui a connu la guerre, ou à d'autres personnes du même âge de me raconter cette époque pour peut-être revoir le déclenchement.

Comme l'écrit Bernard Pingaud (*Comme un chemin en automne*, Gallimard 1979), "Il y a une **dérive** propre au récit. Je doute personnellement qu'aucun roman (...) ait pu être "programmé" à l'avance de A à B, par son auteur. Je doute qu'écrire une "histoire" ne soit aussi une histoire pour celui qui l'écrit, ne constitue pas à sa manière une aventure".

Il s'agit d'un travail en cours dont il ne sera possible de tirer les conclusions qu'ultérieurement. Au moment d'aborder écriture et réécritures nous laisserons prudemment la conclusion à Raymond Queneau :

- Eh bien, dit Etienne avec bienveillance, faut supprimer cet épisode, le **raturer**

- le **littératurer** ajouta Saturnin.

Le Chiendent, 1956

Nous faisons l'hypothèse que cet investissement dans un travail écrit change nécessairement le rapport à l'écrit et à son enseignement éventuel.

2 – La simulation des situations d'écriture proposées aux élèves

dans la formation professionnelle des enseignants

Nous prendrons pour exemple un cas particulier qui semble poser problème aux élèves et aux enseignants, celui de l'articulation entre écriture de fiction et commentaire. Nous considérerons un cas de figure que nous connaissons bien : le commentaire de texte en classe de baccalauréat professionnel.

L'épreuve de français du baccalauréat professionnel est proche de l'un des trois sujets proposés dans les autres séries du baccalauréat : le commentaire composé. Elle tient compte du faible temps imparti (deux heures pour composer en français et en histoire-géographie) et limite les exigences : un commentaire littéraire soit, mais en vingt lignes, pas plus... Le résultat laisse perplexe. On assiste dans la plupart des cas à la restitution approximative d'une activité d'inventaire. Des traces d'enseignement apparaissent : les élèves signalent pêle-mêle la présence de verbes, d'adjectifs, de champs lexicaux, de comparaisons ou de métaphores. La formulation des sujets proposés ne les amène pas à dépasser ce simple constat⁹.

Dans la majorité des cas, c'est la finalité même de l'exercice qui semble avoir échappé : dégager une signification, envisager une hypothèse de lecture fondée sur des repères linguistiques et stylistiques. Aussi avons-nous tenté, avec deux classes différentes, de provoquer une situation plus stimulante : faire écrire les élèves et les amener à commenter leurs propre choix d'écriture. Les exemples que nous proposons concernent la réécriture des dernières lignes d'un roman (*La dentellière* de Pascal Lainé, *Le parfum* de Süskind).

Cette activité avait été jugée opportune dans la mesure où dans l'un et l'autre cas, la plupart des élèves n'adhéraient pas au dénouement choisi par l'auteur. Voici ce qu'écrit Sophie M. élève de 1^{ère} bureau - le travail a été réalisé en temps limité après l'analyse d'un corpus de textes permettant d'opposer fin ouverte et fermée -.

Texte de P. Lainé :

La Dentellière a fait quelques pas vers le docteur et l'a interpellé doucement. Mais le docteur ne s'est pas retourné ; il a continué de marcher comme s'il ne l'avait pas vue, ni entendue. Le docteur redevenait psychiatre, gardien. On ne jette pas de nourriture aux animaux. La Dentellière s'est rassise sur son banc, derrière sa vitre, ses barreaux.

⁹ Article à paraître dans *Recherches* (littérature) C. Cadet, "Réception et production du texte romanesque".

Fin proposée par l'élève :

Elle était rêveuse ; elle se rappelait les moments de sa vie passés auprès d'hommes qui avaient comptés pour elle tout au long de son existence. Elle en faisait part à Aimery, qui marquait les derniers instants d'une vie qui allait se finir. Elle était de plus en plus souffrante, la mort l'appelait. Aimery lui tenait la main et la Dentellière s'éteignit sur ce dernier geste d'affection qu'Aimery eut la force de lui donner.

Commentaire de l'élève : (nous ne reproduisons pas, pour des raisons de place, la dernière page du roman de Lainé).

La fin du livre La dentellière est une fin ouverte. Pascal Lainé l'auteur, laisse à chaque lecteur la possibilité d'imaginer une suite. Il nous donne quand même des renseignements sur ce que ressent chacun des personnages. Pomme doit être malheureuse, elle se rappelle beaucoup de choses : "ses souvenirs étaient d'une extraordinaire précision". On sait qu'elle est malade : "sa folie, sa maigreur, son empoisonnement". Il fait très bien sentir l'angoisse et l'étonnement d'Aimery envers Pomme : "saisi d'un insupportable sentiment de culpabilité" ; "moi qui l'avait crue indifférente et distraite !". Il nous fait penser qu'Aimery se sent coupable de la maladie dont est atteinte la Dentellière. Il y a plusieurs fins possibles. Dans le texte que j'ai écrit, la fin est une fin fermée, traditionnelle car Pomme meurt : "la Dentellière s'éteignit". On sent très bien qu'Aimery ne l'a jamais vraiment aimée : "ce dernier geste d'affection qu'Aimery eut la force de lui donner". Par rapport à la fin du livre on ne peut rien imaginer car c'est la mort qui l'emporte et aucune autre suite n'est donc possible.

Cette copie a été choisie dans la mesure où elle est représentative d'un fonctionnement : la plupart des élèves ont écrit une fin fermée proche de leurs lectures romanesques spontanées. Ce qui nous a paru témoigner d'un progrès, c'est que le choix ait pu être conscient et justifié.

Dans le second cas, les enseignants en formation (PLP2 lettres-histoire) ont testé l'activité d'écriture avant de la proposer aux élèves. Ce préalable a permis de mieux cerner les contraintes de travail envisagées : cohérence imposée par la référence au contexte historique du XVIIIe siècle et les caractéristiques du personnage de Grenouille (il est doué d'une hypertrophie olfactive mais ne dégage personnellement aucune odeur ; il est déterminé par son projet immédiat et son histoire antérieure). Cette phase a aidé à envisager des critères d'évaluation et à formuler des consignes pédagogiques susceptibles de fournir une aide aux élèves.

Voici l'une des nombreuses variantes proposée par Claudine Prat, une enseignante :

LE PARFUM (dénouement)

Le vingt cinq juin mille sept cent soixante sept, il entra dans la ville par la rue Saint-Jacques, le matin à six heures. Tout était bien défini, il voulait marcher dans ses propres pas et refaire le chemin à l'envers avant de s'anéantir dans la mort. Ainsi, il n'y aurait plus de trace de son

existence car ce monde ne méritait pas qu'il laissât quelque chose de lui même. Il se rendit d'abord vers le Pont Neuf mais bien avant d'y parvenir, son nez sentit quelque chose d'anormal. L'odeur de Monsieur Baldini, celle de son magasin de parfums avaient disparu. Quant au pont, plus rien ne laissait supposer qu'il eût existé. Sur les lieux, un passant mélancolique lui apprit la mort tragique du plus grand parfumeur de Paris.

Il décida alors de se rendre chez Grimal. Là, il retrouva intactes l'odeur des peaux, du cuir tanné, des cuves, même celle de sa petite cabane où rien n'avait changé... mais celle de Grimal avait disparu. Il comprit alors que ces deux personnages, dont il avait traversé l'existence, étaient morts peu après son départ. Ainsi, il avait semé la mort partout où il était passé. Et Madame Gaillard ? Était-elle morte aussi ?

Il marcha aussi vite que lui permettait sa jambe estropiée vers la rue Saint-Antoine et là, le parfum de toutes les odeurs du passé afflua : l'odeur du lait, du tas de bois, des enfants sales, et surtout celle de Madame Gaillard étaient toujours là. Il en ressentit comme un soulagement, lui qui n'éprouvait jamais rien. En effet, les sept années passées chez elle avaient peut-être été les meilleures de sa vie car Madame Gaillard n'avait jamais fait de différence entre lui et les autres enfants.

Lentement, il poussa la porte d'entrée. Quelques enfants se trouvaient là et, comme à cette époque, se serrèrent les uns contre les autres comme si ils avaient eu froid soudain, le regard terrorisé. Il s'avança doucement, retrouvant chaque odeur du passé... même celle de ses anciens compagnons. Un semblant de sourire s'esquissa sur ses lèvres quand il sentit l'odeur de l'argent de Madame Gaillard derrière une brique non loin du lit. Il s'approcha, il y en avait plus qu'autrefois, son activité ne devait pas diminuer. Il ne put s'empêcher de poser la main à cet endroit.

C'est alors que Madame Gaillard apparut sur le seuil. Elle vit, de dos, un vagabond, dans sa propre maison et surtout près de l'endroit où elle avait caché son argent le matin même. Sans même réfléchir, elle se précipita vers la cheminée, saisit le pique feu, et au moment où Grenouille se retournait pour la saluer, lui en asséna un grand coup mortel sur le front. Grenouille, les yeux exorbités, sentit alors l'odeur de la mort. Il tituba jusqu'à la cheminée et s'effondra dans le feu préparé pour le repas du soir, sa bouteille de parfum à la main.

Ainsi finit Jean-Baptiste Grenouille et ce jour là tous les parisiens, sans s'être concertés, eurent envie de prolonger la fête de la Saint-Jean. On vit, dans tous les quartiers de la ville, renaître les feux de la veille. Des danses et des festins improvisés eurent lieu partout et ce jour fut un des plus gais de l'année car un parfum, peut-être celui de l'été flottait sur la ville.

Les consignes proposées aux élèves ont été les suivantes :
Réécrivez une fin (ouverte ou fermée) au roman : *Le parfum*.
Votre texte fera une vingtaine de lignes.

Vous pouvez réutiliser les notions vues antérieurement comme celle d'**effet de réel** : dates, chiffres, lieux précis, noms propres, respect du contexte historique

Vous utiliserez pour commencer la phrase suivante :

"Il traversa la Loire à Sully. Un jour après, il avait dans les narines l'odeur de Paris. Le vingt cinq Juin 1767, il entra dans la ville par la rue Saint-Jacques, le matin à six heures."

(*Le parfum*, page 305)

Voici quelques exemples de possibles narratifs :

1) Par accident, Grenouille perd l'odorat, cela en fait un personnage banal.

2) De retour à Paris, Grenouille retrouve la nourrice de son enfance : Madame Gaillard.

3) De retour au cimetière des innocents, Grenouille s'asperge des pieds à la tête avec le contenu de la petite bouteille mais le parfum a viré. Il inspire alors d'autres sentiments.

4) Le père de Laure Richis se venge.

5) Grenouille est bousculé par un passant rue aux Fers. C'est alors qu'il se réveille et s'aperçoit qu'il était en train de rêver. Laure Richis était toujours endormie dans la chambre de l'auberge.

Ce travail a pu être rapidement préparé en raison de l'existence d'un remarquable mémoire de stage consacré à l'approche didactique méthodique du roman de Süsskind et réalisé deux ans auparavant par Michèle Choquet-Poussart, PLP2 lettres-histoire. Nous regrettons qu'aucun dispositif institutionnel n'ait encore permis la diffusion de ce travail.

Quant à l'activité d'écriture effectuée par les enseignants en formation, elle a permis réellement de planifier les leçons, de contrôler les rapports entre les objectifs et les moyens, de construire des systèmes d'aide. La mise en oeuvre en a été facilitée.

Ouvertures

Une meilleure connaissance du procès d'écriture serait profitable à tous les niveaux. On a vu que le déclenchement de l'écriture peut s'effectuer en fonction de sollicitations auditives ou visuelles. Il peut tenir à l'imaginaire des lieux, à la prégnance du contexte immédiat, à la découverte ou au souvenir d'une lecture, à l'effet engendré par un fait divers. Une phrase, un simple nom, une contrainte formelle appellent dans certains cas tout un programme narratif. Une telle perspective implique l'élaboration de matériaux pédagogiques susceptibles de servir d'aides et dont les résumés narratifs que nous avons proposés ne constituent qu'un exemple parmi d'autres.

Enfin, pendre en compte la diversité des itinéraires rencontrés chez les écrivains conduirait à l'élaboration de stratégies d'écriture plus adaptées au développement individuel des élèves. En particulier, on pourrait éviter de négliger la phase de maturation apparemment fondamentale et pourtant totalement évacuée des dispositifs pédagogi-

ques. On peut, très modestement, imaginer qu'un projet d'écriture décidé pour le second trimestre soit annoncé dès le début de l'année scolaire et que le premier trimestre soit consacré à la mise en place d'outils narratologiques, à l'éveil de l'intérêt pour un univers romanesque, à la sollicitation de l'imaginaire. L'écriture serait alors différence et différance, c'est à dire mise à jour de ce qui a été différé, refoulé ou retardé.

Christiane CADET
IUFM Villeneuve d'Ascq

Quelques repères bibliographiques

Parmi les ouvrages de Didier Dæninckx :

* Édition Gallimard/Folio

Meurtres pour mémoire (Grand prix de la littérature policière 1985, prix Vaillant Couturier 1984)

* Édition Gallimard/Série noire

Le géant inachevé (prix du roman noir 1985)

Le Der des ders

Métropole

Le Bourreau et son double

Lumière noire

* Édition Denoël

La mort n'oublie personne

Le facteur fatal

* Édition de l'instant

Play-back (Prix mystère de la critique 1987)

Non-lieux (prix nouvelles noires 1990)

* Édition Gallimard/page blanche

À louer sans commission (1991)

Parmi les études consacrées à la genèse des textes :

Le roman policier et ses personnages

sous la direction de Yves Reuter (L'imaginaire du texte P.U.V., 1989)

De la lettre au livre Sémiotique des manuscrits littéraires

Louis Hay, Alain Rey, Jacques Neefs, Daniel Ferrer, J.-M. Rabate, Jean Gaudon, A.-M. Christin, Jacques Anis (CNRS, 1989)

De la genèse du texte littéraire

Textes réunis par A. Grésillon (Éd. du Lérot 1988)

"L'élaboration des plans de l'éducation sentimentale"

R.-J. Sherrington (in *Revue d'histoire littéraire* 1970 n° 4)

La naissance du texte

Ensemble réuni par Louis Hay (José Corti, 1989)

Revue *Langages*, "Manuscrits, écriture, production linguistique"
A. Grésillon et J.-L. Lebrave 1983 n° 69
Essais de critique génétique Aragon, R. Debray-Genette,
C. Quémar, B. Brun, J. Bellemin-Noël, H. Mitterand (Flammarion 1979)
Revue *Recherches* n° 11 C. Cadet, Brouillons d'écrivains

Étude consacrée à la relation entre écriture et inconscient
L'écriture et la différence
Jacques Derrida (Seuil, 1967)