



Inscrire la relation esthétique dans la langue en écrivant à la place de l'auteur

Jean-Bernard Jay,
Université de Nantes, France.

Résumé : *cette communication s'appuie sur une recherche en cours qui vise à explorer des dispositifs d'écriture susceptibles de participer de la formation du sujet scripteur, par un travail sur la relation esthétique telle que la définit G. Genette, prenant appui sur une situation expérimentale qui place initialement les élèves en situation d'écrire non « à la manière de », mais « à la place de » l'auteur, ici Philippe Delerm et son recueil de nouvelles C'est bien. Les productions des élèves sont traitées selon trois axes : longitudinalement en prenant en compte tous les écrits intermédiaires, le niveau de la structure globale et l'échelle de la phrase, ainsi que les méta-analyses verbales. Dans ce projet, dès la première lecture, les enfants se trouvent confrontés d'abord à une problématique d'écriture, puis les phases d'écriture qui suivront permettront d'investir cette problématique dans la langue. Des transformations énonciatives, lues comme travail de l'auteur, seront opérées par les élèves sur leurs textes, déplaçant la fonction de la langue, qui d'un moyen d'épanchement des sensations devient un outil de construction d'une représentation susceptible de projection imaginaire et d'interprétation sensible. Construire la relation esthétique passe par un travail dans la langue d'une problématique d'écriture. Les enfants en mettront à jour les modalités qui affectent les textes au niveau de la structure fictionnelle, de l'énonciation, des modalités narratives, du lexique. La dernière phase d'écriture manifeste un ancrage dans une représentation fictionnelle, faisant de l'écriture envisagée comme moyen d'investigation-représentation du réel le point d'articulation de l'intentionnalité artistique.*

Cette communication s'appuie sur une recherche en cours et dont les résultats sont encore en fin d'exploitation, située dans le prolongement des résultats d'une thèse¹ concernant les principes de production textuelle et d'attention métascripturale chez des enfants d'avant dernière année de l'école élémentaire française. Cette recherche vise à explorer des dispositifs d'écriture susceptibles de participer de la transformation du sujet lecteur scolaire, et la formation du sujet scripteur, par un travail sur la relation esthétique telle que la définit G. Genette (Genette, 1997).

La communication s'attachera particulièrement à une situation expérimentale qui place initialement les élèves en situation d'écrire non « à la manière de », mais « à la place de » l'auteur.

Des exemples concrets seront proposés pour étayer et démontrer les éléments exposés ci-après. Les productions des élèves sont traitées selon trois axes : longitudinalement en prenant en compte tous les écrits intermédiaires tel que l'envisagent Bucheton et Cabanne (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 167-182), le niveau de la structure globale et l'échelle de la phrase, ainsi que les méta-analyses verbales (Jay, 2008, p.22 volume 2) qui émaillent le dispositif.

Le dispositif expérimental suivi se déroule sur six séances d'une heure et s'appuie sur le recueil de nouvelles de Philippe Delerm (Delerm, 2007).

REMARQUES SUR LES NOUVELLES DE DELERM

La problématique d'écriture offre une part à l'indicible, équivalente à celle des moments qu'elle envisage de saisir : petits riens, petits plaisirs, moment de plaisir dans des moments de déplaisir, instants

¹ *L'activité du sujet-scripteur de fiction, axe d'une didactique de l'écriture littéraire*, direction Annie Rouxel, Université Rennes 2, Rennes, novembre 2008.

fugaces dont le plaisir existe grâce à un regard rétrospectif nostalgique ; instants d'enfance saisis par un regard adulte qui parle à l'enfant dans son présent et à l'adulte dans son souvenir de l'enfance.

Quelques traits stylistiques vont transformer cette problématique en travail artistique. L'usage systématique du « on » omniprésent sujet de presque toutes les phrases, les autres personnages s'effacent derrière des « papa / maman / un copain », rarement un Sébastien dont le surgissement crée davantage un effet de réel du discours enfantin qu'il ne produit d'effet personnage. Ce *on* construit une complicité bienveillante avec le lecteur, en même temps qu'il fait accéder l'expérience à l'universalité, ou qu'il parle du singulier en suggérant le pluriel, à moins que ce ne soit l'inverse. Son usage obstiné construit une représentation en tension. Sur le plan énonciatif, il organise un entre-deux. Hésitation entre un *tu* référant tout autant à un interlocuteur qu'à soi-même, comme il est aussi un impersonnel. Sorte de *je* emphatique, en même temps que coquille vide, il se saurait enfermer les phrases dans la mention ou la dénotation, il engage à la représentation parce qu'il réclame un complément objet et parce que cet objet construit la représentation. La vacance thématique portée par le *on* recharge affectivement ou référentiellement le prédicat, conduisant parfois l'auteur à insérer des éléments de discours rapporté. *On* construit la réalité référentielle d'ancrage du souvenir, dont la ténuité organise la tonalité nostalgique et le caractère éphémère et indicible de ce bonheur.

L'usage fréquent du présent ancre le texte dans le moment de l'énonciation, souligne l'éphémère de l'instant décrit, et l'étire à l'infini car le présent a aussi une valeur omnitemporelle. Une écriture économique des petits riens, dont la langue simple tisse le texte sans exclure le mot juste même s'il n'appartient pas au lexique enfantin, joue des structures accumulatives, parataxiques, impressionnistes, sans effet de renversement spectaculaire hormis celui que porte déjà le titre.

La chronologie de la nouvelle ne soutient pas une logique narrative, mais plutôt introspective, jouant de contrastes, de dilatations ou d'accélération du temps vécu dans lequel les actions tissent moins une histoire que la matière de ce temps suspendu. L'indicible est exprimé de biais, le texte traduit l'effort de remémoration, effort qui construit une représentation du moment choisi. Il s'agit d'un mouvement de zoom avant, parfois d'un balayage horizontal, si l'écoulement temporel semble parfois balisé c'est davantage pour chercher les limites imprécises de ce moment disparu.

DE LA PROBLÉMATIQUE D'ÉCRITURE À L'INTENTIONNALITÉ ARTISTIQUE

Cette recherche conduit à distinguer deux notions. Traquer les petits bonheurs de la vie quotidienne et en faire prendre conscience et plaisir au lecteur constitue une problématique d'écriture. Affirmer ce choix ne préfigure en rien le travail artistique qui va en résulter. En effet, quelle forme va prendre le texte :

chronique, lettre, journal, roman, nouvelle, saynète, poème... ? D'ailleurs on pourrait opter pour une production plastique, photographique ou musicale. Il reste encore à définir dans quel circuit de communication va s'inscrire cette production.

L'intention artistique se situe dans la volonté d'exprimer une intention, par les moyens de l'art, depuis ses formes traditionnelles. Cette intention peut être au départ politique, pragmatique, rhétorique, esthétique, devient artistique par sa concrétisation dans une forme artistique en s'articulant à une reconfiguration des composantes, des codes, des topoï de cette forme. Ainsi, une problématique d'écriture devient intention artistique lorsqu'elle travaille une forme artistique et, dans le cas présent, la langue au sein d'une forme littéraire.

Dans le projet évoqué ici, les enfants mènent conjointement les deux constructions : dès la première lecture ils se trouvent confrontés à la problématique d'écriture, tandis que les différents temps d'écriture qui suivront permettront d'investir cette problématique dans la langue. Des transformations énonciatives seront opérées sur les textes car lues comme travail de l'auteur et interprétées comme signifiantes dans le projet de communication. Ces transformations modifieront les textes des enfants, et déplaceront la fonction de la langue, passant d'un moyen d'épanchement des sensations à un outil de construction d'une représentation qui se prête à la fois à une projection imaginaire et à l'interprétation sensible.

DU TITRE À UNE PROBLÉMATIQUE D'ÉCRITURE

Le travail de projection à partir du titre d'une nouvelle (phase 3 du dispositif) permet de transformer un titre en problématique d'écriture. Au cours des deux premières lectures² les enfants ont appréhendé le titre selon deux alternatives : soit en tant que thème de la nouvelle (négligeant ainsi le « c'est bien » du titre original) soit en tant qu'invitation de l'auteur à effectuer une lecture positive d'un événement peu enthousiasmant. Plus exactement, il semble que le titre soit porteur, aux yeux des enfants, de la thématique ou d'une consigne de lecture. Le débat qui suivra mettra en évidence qu'effectivement le narrateur n'aime ni avoir une mauvaise note, ni avoir peur, et conduira les enfants à opérer un déplacement. Abandonnant l'idée selon laquelle l'auteur trouverait bien ce que nous ne trouvons pas bien, ils perçoivent que ce n'est pas le thème *qui est bien*, mais quelque chose qui en découle ou qui en est la conséquence : le soulagement après l'annonce de la mauvaise note, pouvoir jouer plus longtemps quand les mamans bavardent, avoir peur en lisant tout est étant rassuré par le fait d'être dans sa chambre. La projection sur une autre nouvelle à la seule lecture de son titre que les enfants semblent considérer à la fois

² Le dispositif débute par la lecture d'une nouvelle dont il faut deviner le titre, puis après débat le trouver dans la table des matières. Enfin un échange de textes entre groupes permet à la fois une vérification du choix du titre et la lecture d'une seconde nouvelle.

comme un thème, une consigne de lecture, ou un programme narratif, permettra un lent déplacement vers la fonction de problématique d'écriture, prémisses à la construction de la notion de relation esthétique. Dresser la liste des sous-thèmes que cette nouvelle va développer incite chacun à préciser sa lecture du titre. Ainsi ceux qui ont choisi *c'est bien de lire un livre qui fait peur* envisagent un récit de combat et des aventures, quant à ceux qui optent pour *c'est bien quand on vient d'annoncer une mauvaise note* prévoient qu'il faut raconter comment la mauvaise note a été obtenue, le moment de l'annonce puis le soulagement. Ensuite, l'invitation, après lecture de la nouvelle sur laquelle ont été effectuées les projections, à mettre en relation les sous-thèmes et leur réalisation dans le texte amène les enfants à considérer les textes comme davantage orientés vers la description des sensations du narrateur que vers le récit d'actions romanesques. Cependant ces sensations sont aussi actualisées par l'intermédiaire d'actions que les enfants repèrent également, ainsi de « *déchirer la bande autour du journal qui vient d'arriver par la poste* » pour signaler son impatience.

A ce stade, on ne peut pas encore dire que la relation esthétique soit en perspective. Le titre demeure appréhendé comme une consigne d'écriture qui invite à une exploration narrative, thématique, et toute éventuelle consigne d'écriture d'une autre nouvelle poserait le scripteur comme un lecteur puisqu'il écrirait depuis son expérience de lecteur.

Souvent, afin de permettre aux enfants d'approcher la problématique d'écriture d'un auteur, les enseignants demandent aux enfants d'écrire à la manière de cet auteur. Si cette perspective engage une réflexion formelle qui n'est pas sans intérêt, celle-ci ne permet pas de mettre en question la relation esthétique, puisque l'imitation de l'auteur occulte tout débat dans la mesure où la manière de l'auteur ne saurait être questionnée autrement que comme une manière. Ensuite, pour trouver la manière de l'auteur, il faut travailler sur des critères saillants et convergents. L'auteur est réduit à son texte, son activité artistique à un geste technique. Ajoutons que l'écriture « à la manière de » s'oriente souvent vers la production d'un texte inédit que l'auteur n'a pas écrit.

Nous allons donc proposer aux enfants de se mettre à la place de l'auteur³. Se mettre à la place de l'auteur, c'est le remplacer et accomplir le même travail que lui. C'est-à-dire, porter le même regard sur le monde, considérer la langue de la même manière, considérer sa relation au lecteur de façon équivalente, travailler à l'aide des mêmes critères formels. A la différence « d'écrire à la manière de », les enfants se placent dans une relation imaginaire qui convoquent leur représentation de la chaîne de la création littéraire, et cette posture les conduit à interroger fantasmatiquement la relation de l'auteur à la création. Elle relève d'une construction, d'un rôle à jouer, elle

³ La consigne pourrait être la suivante : « Une nouvelle du recueil a disparu. Vous allez vous faire passer pour l'auteur, réécrire à sa place la nouvelle qui a disparu, et on ne doit s'apercevoir de rien. Vous allez donc prendre la place de l'auteur, écrire comme lui, faire tout comme lui. »

invite à la verbalisation de ce qu'elle recouvre. Elle facilite la construction du concept d'auteur, non en tant que personne physique, mais en tant que posture et élément de la relation esthétique.

La mise en écriture au cours de la phase 4⁴ provoque l'attention au texte dans sa langue et à l'écriture via sa posture énonciative. Alors, les enfants n'écrivent plus seulement depuis une expérience de lecteur, car celle-ci est altérée par la posture proposée : « *vous êtes Philippe Delerm, vous écrivez comme lui, on ne doit pas voir la différence en vous lisant* ». La question de Camille (« *Quand on écrit est-ce qu'on est dans la peau d'un enfant ou d'un adulte ?* ») déclenche une prise de conscience quant à la présence d'un enfant narrateur personnage (celui dans la peau duquel on se trouve quand on lit la nouvelle, comme le dit un autre élève) et quant à l'existence d'un auteur adulte qui est à l'origine de ce texte et qui donc commande l'angle d'écriture imposé par le titre.

E1 : Tu écris à la façon d'un adulte et tu peux écrire l'histoire d'un enfant E2 : quand tu écris tu es dans la peau d'un adulte et quand tu lis tu es dans la peau d'un enfant

Le dispositif prévoit que les enfants n'inventent pas un nouveau texte pour effectuer la tâche demandée, ils réécrivent un texte rédigé en amont des lectures de Delerm⁵. Ainsi ils sont déchargés de l'invention des faits et de leur agencement, et sont donc sur la piste d'envisager comment transformer leur texte pour qu'il puisse se comparer à celui de l'auteur. Cette question engage à transformer la posture en apparence ludique en travail sur la langue. Première piste évoquée, la reprise d'éléments rencontrés lors des lectures précédentes. Cette idée n'est pas éloignée de la représentation de l'auteur comme identifiable à un style, assimilable à une manière d'utiliser la langue à travers des formules ou des traits stylistiques singuliers.

CONSTRUIRE LA RELATION ESTHÉTIQUE PASSE PAR UN TRAVAIL DANS LA LANGUE

La question de l'énonciation va s'immiscer petit à petit dans la réflexion à propos des transformations à opérer et comme conséquence de cette double posture identifiée comme correspondant à la consigne d'être Philippe Delerm.

Justine indique avoir supprimé « *je me souviens* » pour faire place directement au souvenir, avant qu'un autre élève déclare avoir procédé comme l'auteur et attire l'attention de la classe sur la densité des « on » dans les nouvelles, pronom que les enfants interprètent comme un moyen de parler de tous les

⁴ Il s'agit d'écrire la nouvelle qui se trouve dans le recueil intitulée *C'est bien d'être malade*, p.55.

⁵ Il s'agit de la rédaction d'un texte évoquant un souvenir de maladie.

enfants, « *comme si tout le monde faisait pareil* ». Ce choix énonciatif devient un axe autour duquel les textes vont être travaillés, sans pour autant que tous les enfants remplacent *je* par *on* dans leur texte. Cependant le débat a ouvert une perspective sur une manière de reprendre son texte et d'explorer le thème-titre. Ce pronom ne laisse pas les textes indemnes, car il va contraindre à l'effectuation de modifications au sein même des phrases. Ainsi, on peut constater, d'une part, l'affaiblissement de la propension à l'épanchement sentimental lisible dans les premiers textes à travers les occurrences nombreuses de « je + suis + attribut » et solliciter la sélection de verbes d'action avec compléments d'objets, et d'autre part, engendrer des conflits dans le choix de certains déterminants : « *On attend / ma / sa / maman ; On préférerait par moment être à l'école pour jouer avec/les/ tes copains* ».

De manière à engager une méta-analyse de l'activité scripturale, au cours de la phase suivante les enfants doivent désigner parmi sept extraits de texte celui qui a été rédigé par Delerm sachant que les autres sont tirés de leurs propres productions. De ce fait le débat esquisse les contours de ce que peut représenter l'inscription dans la langue d'une intention entendue dans un premier temps comme problématique d'écriture. Plusieurs catégories d'arguments s'échangent :

- concernant la structure fictionnelle (« *il ne dit pas « appeler les copains » et quand t'es malade tu n'appelles pas les copains et tu ne manges pas des biscuits* » ; « *il ne dit pas ce qu'il fait (vomir) il dit ce qu'il pense et ce qu'il voudrait faire* » ; *il ne met pas de dates* ») : ces remarques situent le texte à distance d'un certain réalisme au profit d'une représentation ;
- concernant l'énonciation (traque des *je* au lieu des *on* ; repérage des *te* ou *tes*) : celle-ci pose des problèmes aux enfants soit parce qu'ils ont du mal à la maintenir, soit parce qu'ils n'ont pas tous saisi les enjeux qu'elle représente ; la temporalité des textes surgira dans le débat, soulignant la présence privilégiée du présent sans que les enfants parviennent à la justifier, mais cette notion est encore difficile à appréhender au CM1 ;
- concernant les modalités narratives : les enfants ont déjà observé l'hégémonie de la description sur la narration d'actions, et le débat porte sur le degré de précision de la description. Ainsi, la mention des couleurs du magazine (extrait D) est interrogée selon sa relation avec le thème de la maladie, manifestant combien il est difficile pour les enfants de situer la fonction de la description dans la relation esthétique, combien ils sont encore prisonniers d'une conception de l'écriture thématique plutôt que problématique, et combien ils ont du mal à s'écarter d'une production textuelle personnelle répondant davantage à une logique de consigne d'écriture plutôt qu'à une intentionnalité artistique ;
- concernant la langue : en soulignant la reprise de formules ou d'expressions identifiées comme typiques du style de l'auteur par les enfants – au

nom du fait que si cette formule est présente dans un texte elle le sera dans d'autres ; en désignant comme un « lexique d'adulte » la présence de certains termes (« *distrain ce n'est pas un enfant qui dirait ça* » ou encore « *pop corn ou la tête à toto il ne dirait pas ça* ») ;

L'ÉCRITURE COMME MOYEN D'INVESTIGATION-REPRÉSENTATION DU RÉEL : POINT D'ARTICULATION DE L'INTENTIONNALITÉ ARTISTIQUE

La dernière phase d'écriture manifeste la rédaction de textes davantage ancrés dans une représentation fictionnelle et travaillant à dégager des instants de bonheur lesquels d'ailleurs apparaissent plus facilement en fin de texte, comme s'il fallait d'abord planter un cadre peu favorable pour trouver des niches de plaisir. Les mentions descriptives plus nombreuses mais sans excès construisent délicatement une tonalité nostalgique et douce. Précédée d'un temps de relecture du texte précédent, cette phase a encouragé une plus grande attention à la langue et si les anticipations de révisions portent majoritairement sur l'énonciation, la réécriture a exploré des expansions qui mettent en scène une représentation des sentiments.

La découverte par la suite de la vraie nouvelle de Delerm a provoqué plusieurs surprises. La première concerne le degré de détails à travers la mention faite par le narrateur de Delerm de lire *Tom et Jerry*. Passé le constat de la remise de ces personnages dans le champ de l'actualité par la mode actuelle, c'est la mention du titre éponyme qui interpelle les enfants, ceux-ci avouant s'en tenir dans leur texte à la mention générique comme « un livre de jeux ou d'un magazine ». L'effet nostalgie et non l'effet de réel de cette notation ne peut être perçue par les enfants, qui cependant saisissent le fait que le dessin animé, qu'ils adulent en ce moment, date un peu. La seconde découverte concernant l'absence de télévision dans le champ d'activité du narrateur, les conduit à mettre la nouvelle en relation avec l'époque de l'enfance de l'auteur et réintroduit la tension entre le souvenir personnel et son retentissement dans les souvenirs de chacun, tension qui participe de la représentation littéraire. Enfin la dernière découverte consacre la perception plus précise de la problématique d'écriture, lorsque les enfants se rendent compte que la différence essentielle entre leurs textes et celui de l'auteur tient dans le fait que, si eux ont écrit en pensant à un souvenir de maladie prise à son début, Delerm, lui, choisit les trois derniers jours de convalescence, lesquels bien évidemment sont davantage susceptibles d'inspirer des sentiments positifs. Cette dernière observation achève de réduire l'idée d'un regard positif sur un souvenir négatif : non Delerm n'écrit pas les fleurs du mal, mais explore patiemment par la représentation littéraire ces infimes moments de bonheur qui vibrent plus par la nostalgie qu'ils convoquent que par l'intensité du bonheur qu'ils véhiculent.

Invités à énoncer des propositions de titres pour des nouvelles à rédiger et qui pourraient trouver place dans le recueil de Philippe Delerm, les enfants vont finir par proposer « *c'est bien de faire un cauchemar* » précisant qu'il s'agit non de raconter le cauchemar mais soit le fait de se retrouver, grâce au cauchemar, dans le lit des parents, soit le moment où on découvre qu'il ne s'agit pas de la réalité mais bien d'un cauchemar. Ceci permettant de s'assurer que la problématique d'écriture est bien appréhendée et ne peut que favoriser en retour un meilleur investissement dans l'intentionnalité artistique.

BIBLIOGRAPHIE

- Bucheton, D. (2002). *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave CRDP de Versailles.
- Delerm, P. (2007). *C'est bien*. Toulouse : Milan poche junior.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art, la relation esthétique*. Paris : Editions du Seuil.
- Jay, J.-B. (2007). De l'observation du sujet scripteur de fiction vers un sujet écrivain de la littérature. *Le Français aujourd'hui*, 157, 83-99.
- Jay, J.-B. (2007). Etudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivain de la littérature. In J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 232-242). Louvain : UCL Presses Universitaires de Louvain.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.