

L'ÉCRITURE ET L'EXPÉRIENCE DES LIMITES

Roxane Horvais-Deruy,
Collège A. France, Sin Le Noble.

«Si on change le système de lecture, si on fait de la lecture le geste de l'écriture mise en jeu par les textes, si on cesse de les faire représenter pour en saisir à la fois l'articulation et la consommation, tout devient clair».

Ph. Sollers

Le compte-rendu qui va suivre n'est ni plus ni moins que le récit d'une aventure: celle de deux profs un peu kamikazes, avec deux classes de 4e et deux classes de 3e. On est en septembre et il traîne dans la tête de nos deux profs, depuis l'année précédente, une idée: réaliser un projet d'écriture autour de l'autobiographie... Envie de renouer avec la littérature? Pas vraiment. Ras le bol des mises en situations d'écriture toujours imposées, donc un peu factices... Sûrement. Mais surtout, besoin (ou urgence) «d'inter-esser» au sens latin du mot, les élèves à l'écriture. L'objectif était d'inciter à une écriture qui mettrait l'accent non pas tant, comme le dit Lejeune, «sur l'histoire de la personnalité», que sur la construction d'une identité: pour des élèves de 4e ou de 3e, le processus n'est pas passé mais en marche!

Avertissement aux lecteurs:

Depuis le silence et les larmes, jusqu'à ce que nous appellerons le «cas Medhi», les principaux protagonistes de cette aventure ont joué toute la gamme... Grâce à eux, nous avons fait l'expérience des limites (de l'écriture) et touché les limites de l'expérience.

I. Mise en perspective théorique

Les séances qui vont suivre ont pour but de définir les caractéristiques d'un genre particulier: l'autobiographie, en l'opposant à des écrits de genres voisins tels que: le journal intime, les mémoires, le roman autobiographique, la biographie.

Pourquoi l'autobiographie? donnons-nous la peine de répondre d'abord à une question subsidiaire: qu'est-ce que l'autobiographie? Voici la définition qu'en donne P. Lejeune dans «Le pacte autobiographique»: «Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité».

Cette définition implique:

1. Identité entre l'auteur, le narrateur, le personnage principal.
2. «Récit rétrospectif», c'est-à-dire qui exige une distance entre le «je» narrateur et le «je» personnage (distance qui n'existe pas dans le journal, par exemple).

Ces deux exigences nous permettent de fonder le postulat pédagogique suivant: la lecture/ écriture de textes autobiographiques peut être motivante et valorisante pour les élèves, dans la mesure où elle contribue à une prise de conscience et/ou à la construction de l'identité .

II. Descriptif de la démarche

1. Comparer pour spécifier: approche des caractéristiques de l'autobiographie par comparaison avec des écrits de types voisins.
2. L'autobiographie, pourquoi faire?

Classement thématique de six textes et analyse stylistique doivent permettre de mettre à jour les intentions des écrits de type autobiographique dans le cadre des relations à l'Autre qu'ils expriment, à savoir:

- Permettre au scripteur de régler ses comptes avec l'autre, d'exorciser une souffrance (fonction de catharsis).
 - Lui permettre de retrouver un paradis perdu, d'authentifier un être ou un vécu par la stylisation qu'opère le souvenir (fonction poétique).
3. Situation d'écriture: écrire une scène.
 4. Co-évaluation et amélioration.
 5. Etude comparative de dix débuts d'autobiographies, inspirée par le compte-rendu d'expérience de Lejeune dans «Moi aussi».

Séquence n° 1

Un corpus de six extraits est fourni aux élèves, (cf. annexe 1), comprenant :

- Bazin H., *Vipère au poing*, (1948), Livre de poche (n° 58) : texte B
- Colette, (1901), *La maison de Claudine* et *Sido*, Livre de Poche (nos 765 et 373) : texte C
- Cohen, A. *Le livre de ma mère*, (Editions Gallimard, extrait présenté dans L'Ecole des Lettres 2^e cycle n° 10, 1987-1988, p. 21) : texte E

- Renard J., (1985), *Poil de Carotte*, Classique Larousse : texte A
- Vallès J., (1985), *L'Enfant*, Livre de poche (n° 1038) : texte F
- Chateaubriand, *Les mémoires d'Outre-tombe* (XIX^e siècle, collection Lagarde et Michard, Bordas, p. 72-73) : texte D.

A ces extraits ont été associés des quatrièmes de couverture et des paragraphes de présentation, extraits du manuel et de la revue cités ci-dessus (cf. annexe 2).

La consigne est la suivante:

Associez extraits et 4^e de couvertures ou paragraphes de présentation.

Le premier objectif est d'amener les élèves à lire les textes avec attention et à repérer leur caractère autobiographique. Le second est de les aider à distinguer ces genres voisins que sont: la biographie, l'autobiographie, les mémoires, le journal, le roman autobiographique ; ceci par le biais d'un questionnaire et du tableau suivant.

A. Questionnaire:

1. Qui est le narrateur?
2. Qui est le héros?
3. Y a-t-il identité entre le narrateur, l'auteur et le héros?
4. Le texte est-il écrit au moment des événements ou nettement après?
5. Sur qui le récit est-il centré?

B. Complétez le tableau:

	qui est le narrateur?	qui est le héros?	le texte est-il contemporain des événements?	sur qui est-il centré?
BIOGRAPHIE				
AUTOBIOGRAPHIE				
MEMOIRES				
JOURNAL				
ROMAN AUTOBIOGRAPHIQUE				

C. Définitions

On parvient alors aux définitions suivantes:

Autobiographie: récit rétrospectif qui réalise l'identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage principal, en mettant l'accent sur le narrateur/auteur et son évolution.

Biographie: récit rétrospectif qu'une personne fait de la vie d'une autre, généralement après la mort de cette dernière.

Mémoires: récit rétrospectif qu'une personne fait de sa propre vie parce que celle-ci a une dimension historique: l'auteur a été témoin ou acteur d'événements historiques.

Roman autobiographique: récit rétrospectif qui ne réalise pas l'identité entre l'auteur, et le personnage principal, qui est cependant le narrateur.

Le journal: récit qu'une personne fait de sa vie au jour le jour, en suivant l'ordre chronologique.

Séquence n° 2

Approche thématique et stylistique des six textes du corpus: l'autobiographie pour quoi faire?

A. Classement thématique

Deux questions sont posées: quel est l'élément commun à ces 6 textes? Quelles sont leurs différences du point de vue des rapports qu'ils mettent en jeu, à la mère ou aux parents?

Cette première approche a simplement pour but de faire classer les textes d'un point de vue thématique. On observe en effet deux catégories: les textes qui mettent en jeu des rapports conflictuels ou de haine (textes A, B, F) et ceux qui restituent, sous forme poétisée, des relations harmonieuses (textes C, D).

NB: On isole volontairement le texte de Chateaubriand, dont la problématique n'est pas la même, ceci dans la mesure où le projet d'écriture diffère: il s'agit de mémoires.

B. Grille d'approche des textes sous forme de questionnaires

Cette approche stylistique doit permettre de révéler les intentions des écrits autobiographiques et les fonctions de l'écriture auxquelles elles font appel.

Questions communes à tous les textes:

1. Le narrateur est-il interne ou externe?
2. Quel est le rapport entre le temps de l'histoire et le temps de la narration? Que pouvez-vous en conclure du point de vue du rythme à propos de ces cinq textes?

NB: les élèves ont été familiarisés avec ces questions de narratologie lors de séances antérieures ; ils savent repérer des phénomènes de rythme tels que scènes, sommaires, ellipses (Pour toutes ces questions, voir G. Genette, figure III).

Le narrateur est donc externe dans les textes A, C (partiellement). Il est interne dans les textes B, D, E, F (emploi du «je»).

Les cinq textes sont ce qu'on appelle des «scènes»: ce moment dans le récit, où le temps de l'histoire est sensiblement égal au temps de la narration. Le texte de Bazin est à cet égard typique: l'histoire se déroule sur sept minutes et exige un temps de lecture à peu près équivalent.

Texte A (J. Renard)

- Qui est le personnage principal?
- L'enfant est-il victime ou coupable?
- Les adjectifs «calme, indulgente, maternelle» appliqués à la mère sont-ils à prendre au pied de la lettre?
- A quoi est comparée madame Lepic lorsqu'elle fait avaler la soupe à l'enfant?
- En quoi cette métaphore est-elle ironique?
- Pourquoi l'auteur a-t-il recours à l'ironie dans ce texte?

Ce questionnaire a pour seul but d'attirer l'attention des élèves sur le recours à l'ironie, marque essentielle d'une mise à l'oeuvre de la fonction catharsistique de l'écriture.

Texte B (H. Bazin)

- Que fait Jean Rezeau tandis qu'il fixe sa mère?
- A quoi la compare-t-il au début du monologue intérieur?
- Repérez le champ lexical de la laideur, dans le portrait qu'il fait d'elle.
- Etudiez le point de vue adopté dans le texte: montrez qu'il s'agit de celui de l'adolescent et non d'un narrateur adulte: qu'est-ce qui le prouve?

Contrairement aux textes de Renard ou de Vallès, le point de vue est unique ici et ne traduit pas cette distance, caractéristique des écrits autobiographiques, entre le «je» personnage et le «je» narrateur. L'adolescent révolté qui vit les événements est aussi celui qui les raconte.

Texte C (Colette)

- Qui est le personnage central?
- Quelle phrase revient comme un leitmotiv? Pourquoi?
- A quoi est comparée la mère dès l'ouverture du texte?
- Le portrait qui est fait d'elle est positif: qu'est-ce qui le prouve?
- Repérez les phrases où s'exprime le point de vue de la narratrice adulte

(Colette a 50 ans lorsqu'elle écrit ce texte).

Le jeu sur le point de vue, dans ce texte, révèle cette stylisation opérée par le souvenir qui ne retient que des images positives et belles, en même temps qu'il authentifie le personnage de Sido, en lui restituant ici sa dimension humaine (lorsqu'on lit l'ensemble du livre on s'aperçoit qu'il y a deux Sido: une Sido profondément humaine et une Sido douée de pouvoirs magiques, quasi divine). La distance est ici maximale entre le «je» narrateur et le «je» personnage, insouciant et ingrat.

C'est la même fonction poétique de l'écriture qui est requise dans le texte de Cohen, la même stylisation qui est à l'oeuvre.

Texte F (J. Vallès)

- Relevez les expressions ou mots qui désignent l'enfant.
- Quel effet produisent-ils?
- Pourquoi l'auteur a-t-il recours à l'humour?

Vallès écrit dans *Le Bachelier*:

«Je couvrirai éternellement mes émotions intimes du masque de l'insouciance et de la perruque de l'ironie».

L'Enfant, qui est, de la triologie, le roman le plus autobiographique, répond à la même logique: l'humour y joue le rôle de masque et instaure cette distance entre le «je» personnage et le «je» narrateur, tandis que l'ironie sert la satire. L'écriture de *L'Enfant* répond à la même urgence intérieure que celle de *Poils de Carotte*: exorciser par l'humour, prendre sa revanche par l'ironie.

Conclusion

- A. Dans l'autobiographie, le narrateur/auteur parle de lui (personnage principal) mais dans sa relation à des personnages ou des figures qui ont joué un rôle déterminant dans son évolution: l'identité du «je» ne se construit que par relation.
- B. L'autobiographie, plus que tout autre récit, de vie, exige toute la distance que permet le recul du temps, entre le «je» qui écrit et le «je» personnage, qui a vécu les événements.
- C. Elle répond, pour celui qui écrit, à un besoin, une urgence intérieure: exorciser une souffrance, prendre une revanche, régler un compte (fonction de catharsis) ou fixer par l'écriture un paradis perdu, styliser, authentifier un personnage aimé (fonction poétique) ; bref, elle affirme la genèse d'une identité et/ou participe à son élaboration.

Séquence 3

A l'horizon de cette phase de lecture, constituée par les deux premières séquences qui viennent d'être exposées, se profilait une situation d'écriture vers laquelle ces dernières étaient censées guider les élèves. Le choix des axes de lecture s'inscrivait dans cette optique, notamment l'étude de procédés stylistiques tels que: l'ironie, l'humour ou l'étude du point de vue. Il leur fut donc proposé la situation d'écriture suivante:

«Un proche (père, mère, frère, soeur) ou une personne étrangère à la famille, a joué et continue de jouer dans votre existence un rôle important (positif ou négatif) ; racontez une scène dans laquelle vous serez avec lui (ou elle) les deux protagonistes».

A. Démarche de travail

Elle ne diffère guère de celle utilisée habituellement. Les élèves commencent à rédiger en classe et individuellement, puis terminent à la maison. Une semaine après, ils me remettent une première «épreuve» que je lis, sans mettre aucune annotation. La séance suivante donne lieu à une phase de «co-évaluation»: chaque copie est rendue anonyme et affectée d'un numéro choisi par l'élève et relevé sur une liste. Les copies sont ensuite redistribuées, au hasard, aux élèves de la classe. Chaque élève a pour mission d'analyser la copie qu'il a reçue en fonction d'une grille établie en commun et portant sur les points suivants:

- S'agit-il bien d'une scène?
- Les deux protagonistes sont-ils bien le «je» narrateur et une autre personne, identifiable?
- Sur qui le récit est-il centré: le «je» ou l'autre?
- Quelle est la nature des relations décrites entre les deux personnages?
- La scène est-elle judicieusement choisie, c'est-à-dire: est-elle représentative des relations qui unissent les deux personnages?

Il est clairement perceptible que la grille a été établie après la lecture des copies dans la mesure où elle cherche à «épingler» un certain nombre de défauts ou attitudes de fuite qu'il convient de décrire maintenant.

B. Comportements et stratégies des élèves face au sujet

Un certain nombre de précisions s'impose avant de commencer cet essai de classification des stratégies des élèves.

Ce projet a été mis en oeuvre dans quatre classes à peu près en même temps et par deux profs différents (je remercie F. Bels pour sa précieuse collaboration): une classe de 3e latinistes, plutôt scolaires et plutôt «bons» ; une classe de 3e niveau «moyen/faible» et deux classes de 4e de même profil, dans lesquelles

les élèves ont souvent un vécu «hors école» plus important que celui de l'école...

La première observation, commune aux deux profs, est dans l'ensemble et notamment dans les trois classes dites moyennes/faibles, les élèves se sont montrés beaucoup plus prolixes que d'habitude: ils en ont manifestement écrit plus, parce qu'ils avaient plus à dire.

Cependant, nous nous sommes parfois heurtées à des blocages ou des attitudes de fuite qu'il convient d'analyser: une élève de 4^e a refusé d'écrire, prétextant qu'elle «n'avait rien à dire!» C'était surprenant dans la mesure où elle s'était jusque là montrée docile, mais ce ne le fut plus lorsque j'appris qu'elle était en conflit avec son père et qu'elle avait, de son aveu même, réfléchi au sujet avec sa mère...!

Je n'avais pas le droit de la contraindre et je ne le fis pas.

Nous avons décidé d'un commun accord que nous ferions avec ce que les élèves voudraient bien nous donner (ça n'est pas si souvent qu'on inverse les rôles). Précisons que jamais il n'y eut de refus d'écrire à l'annonce du sujet, ni pour cette élève, ni pour les trois autres dont je vais parler maintenant. En effet, dans une autre 4^e, un élève «d'ordinaire joueur», me dit Françoise Bels, désinvolte, plaisantant volontiers, s'est fermé, est resté plus d'une heure devant sa feuille blanche et a fini par tourner le dos à la classe pour écraser quelques larmes vite séchées. Plusieurs tentatives de dialogue n'ont abouti qu'à une fermeture totale et à un refus de parler et d'écrire».

Un autre élève, de la même classe, qui a à gérer des problèmes familiaux graves (parents sourds et muets) a fini par déclarer: «Je voudrais écrire mais je ne peux pas».

Un autre élève enfin, «une fille apparemment gaie et sans problème, s'est réfugiée dans un coin de la classe et s'est mise à écrire tout en pleurant... ça a duré deux heures, durant lesquelles elle a refusé toute discussion et toute approche, mais a voulu continuer à écrire».

Ces trois derniers cas ont été gérés par la collègue qui les a, dit-elle «mal vécus», bien que les ayant prévus! Voilà, somme toute, quatre cas difficiles qu'il eut été malhonnête et dangereux de cacher.

Prudence donc: ce genre d'expérience ne peut être pratiqué avec n'importe quel public!

Ayant fait un sort aux cas «lourds», qui relèvent du comportemental, venons-en aux stratégies d'écriture adoptées par les élèves, face à un sujet qui était volontairement contraignant.

Il y eut, là encore, des «stratégies de fuite», conduisant au «hors sujet». Une demi-douzaine d'élèves, soit n'ont pas fait de «scène», ce qui leur a du coup évité de se mettre en scène, soit ont dérivé vers l'anecdotique; ce qui a donné des récits du genre: «un jour, j'ai failli me noyer dans une citerne où j'étais tombé(e) et c'est mon père qui m'a sauvé(e)».

Le lecteur pourrait avoir le sentiment, au point où nous en sommes de l'ana-

lyse, que l'expérience fut plus un échec qu'une réussite et que donc, il est en train de perdre son temps, ce qui est toujours désagréable ; mais à tout prendre (et justement nous avons tout pris!) il est permis de se demander si tous ces «dérpages» plus ou moins «contrôlés» ne permettent pas de mieux circonscrire les enjeux du projet. Pourquoi tant de fuites, d'esquives, de «bruit et de fureur» si le sujet ne tenait pas à coeur... Ce qui est en jeu pour le scripteur, c'est bien ce qui fait qu'il est lui, sa différence ; c'est de son identité qu'il s'agit. L'attitude de cette élève de 4^e qui, tout en pleurant, voulait absolument continuer à écrire, est à cet égard symptomatique et vaut mieux qu'un long discours! Les larmes n'ont pas la même amertume quand elles ouvrent les yeux sur l'identité!

Heureusement, pour la majorité des élèves, le sujet n'a pas donné lieu à de tels débordements ; il en est même (et pas des plus chanceux) pour qui cela ne se fit pas dans les larmes, mais en musique! la conscience n'est pas toujours malheureuse... c'est ce que prouve l'exemple de Medhi.

Le cas Medhi

Né d'un père marocain et d'une mère française, Medhi est comme il le dit lui-même, un métis! Quand il est question d'intégration, Medhi a les oreilles qui se tendent...: voilà au moins quatre ans qu'on lui demande de s'intégrer, à son corps défendant... C'est à croire qu'«ils en font exprès»: ça ne se voit donc pas qu'il n'est pas comme les autres? Mais cette année, l'administration a été la plus forte: elle l'a «neutralisé» en le mettant dans une classe de latinistes. Enfin, neutralisé c'est vite dit... Les petits copains, qui ont tout compris, lui font une place à part, mais avec les profs, la guerre continue... Dans des limites raisonnables (il ne faut pas jouer au pot de terre contre le pot de fer: Medhi le sait). Avec moi, ça avait pris la forme d'une discrète obstination à refuser les règles de l'écrit: copies rédigées à la hâte, sans marge, de préférence pleines de fautes, bref, du genre «travail bâclé». Aussi, lorsque Medhi me remit son texte, que dis-je: son ode à Farid le «rapeur», je crus rêver! Il n'y eut pas besoin de lui expliquer deux fois, lorsque je lui demandai, après la lecture de sa première épreuve, de développer le portrait de son personnage et d'explicitier ce qui le reliait à lui!

Inutile de faire de longs discours ; tout ce que l'on peut dire, après lecture de la copie, c'est qu'en ce qui concerne Medhi, le sujet tombait en plein dans le mille! Je revois encore l'expression de son visage, aux commentaires que je fis oralement... Pour une fois qu'on ne lui demandait pas de se couler dans le moule, mais qu'au contraire, on le louait d'en sortir, il voulait bien se donner la peine de respecter les règles: il revint la séance suivante, avec une copie que je qualifierai d'«impeccable», venant de lui. Et lorsque je lui demandai, pour les besoins de l'article, de la reprendre une troisième fois, c'est le lendemain même, à la récréation, qu'il traversa la cour pour me remettre son oeuvre, proprement recopiée, et presque sans fautes!

Copie de Medhi

Un jour d'été, exactement le 20 juillet 1988, je suis allé pour la première fois à Paris. C'est en visitant la ville que je fus attiré par des sonorités jusque là inouïes: c'était une musique étrange, qui ne ressemblait à rien de ce que j'avais pu entendre jusque là: rock, twist, funk ou autre... Je me dirigeai vers l'endroit d'où provenait la musique, lorsqu'à ma grande surprise, je vis danser une sorte de pantin désarticulé: ses mouvements étaient rapides, précis et saccadés comme ceux d'un robot mécanique. Je m'approchai du danseur et lui demandai quelle était cette danse et cette musique. Il me répondit que c'était du RAP. Enthousiasmé, je demandai:

- Alors peux-tu m'apprendre à danser le Rap?

Farid acquiesca. Je me mis tout de suite au travail... Il me fallut m'entraîner tous les jours, après quoi je sus danser, grâce à Farid qui était très sympa et très patient. Il était grand et très fort, habillé de façon «super cool» et ne parlait que de Rap. Quand il ne dansait pas ou n'apprenait pas aux autres à le faire, il travaillait dans une grande discothèque à Paris. Nous devînmes tout de suite très liés: nous étions comme des frères l'un pour l'autre ; Farid était métis, d'un père marocain et d'une mère française, comme moi. Il vivait dans le 13e, dans un quartier où il y avait des «voyous» en fort pourcentage, mais lui et tous ses amis n'en étaient pas... Ils essayaient de lutter contre tout ça... Dans leur chanson, par exemple, ils parlaient beaucoup de la drogue: ils incitaient les plus jeunes à ne pas y toucher.

Le jour de mon départ fut pour Farid et moi un jour très triste. Nous nous donnâmes tout de même rendez-vous pour l'année suivante... Je ne pus revenir que deux ans plus tard pour apprendre que Farid était parti pour Marseille où il avait «trouvé un bon travail»... Depuis ce mois de juillet où nous nous sommes rencontrés, je pense toujours à Farid... peut-être le reverrai-je un jour! En tout cas, quand je danse, il est avec moi et j'essaie toujours de l'imiter.

Conclusion

Du silence accompagné de larmes, jusqu'au cas de Medhi, en passant par tous ceux qui, pour une fois, ont eu plaisir à écrire, parce qu'ils se sentaient impliqués, nous avons eu conscience de toucher là des points limites: limites de l'écriture et de l'expérience.

Sans doute cela est-il dans l'air du temps: l'Occident, ce n'est pas nouveau, traverse une crise: crise des valeurs, de la communication, bref: crise d'identité ; quoi de plus normal si les individus ont du mal à fixer les coordonnées du siècle et par voie de conséquence, les leurs propres? Dans cette perspective, une question se pose: devant tant d'incertitude et de consciences malheureuses, n'y a-t-il pas urgence à réhabiliter l'individu, avec ses différences, ses particularismes, sa marginalité essentielle, puisque

chacun de nous est unique. «La vérité, qu'est-ce, sinon la révélation de ce que nous sommes?» écrit Max Stirner. Dans ce cadre il est permis de se demander si l'école et en particulier «le prof de lettres», n'ont pas un rôle à jouer: l'écrivain, comme l'artiste, est ce privilégié qui peut, à la face du monde, afficher sa différence, affirmer son identité en même temps qu'il la crée, et forcer par là, la reconnaissance. «L'objectif ultime de l'éducation ne peut plus être le savoir, mais le vouloir né de ce savoir», affirme Stirner, à quoi nous ajouterons: la conquête de ce vouloir passe par celle de l'identité!

Séquence n° 4

Les dix commencements

«L'idée est de constituer une sorte de petit microcosme portatif de l'autobiographie». (Lejeune, *Moi aussi*, Par où commencer-235).

La situation d'écriture décrite plus haut avait pour but de «mettre en scène» le personnage-clef en relation avec celui avec lequel se construit l'identité du scripteur à la recherche de lui-même, tout comme le faisaient les extraits étudiés dans la première séquence. L'idée suivante était d'amener les élèves à écrire la première page de leur autobiographie. Jugeant trop abrupte, pour des 3^{ème}, la méthode utilisée par Lejeune avec ses étudiants et qui consiste à les confronter, sans préambule, au problème de l'écriture, il a paru utile de passer par une phase de lecture. Lejeune ayant lui-même, dans l'ouvrage cité, sélectionné douze débuts d'autobiographies, dix ont été choisis et proposés aux élèves avec pour seule consigne: «**proposer un classement pour ces dix textes et justifiez-le**». (voir Annexe 3).

1ère étape

Après un temps de lecture et de réflexion assez long (20 à 30 minutes), on procède à un «déballage de toutes les réactions, les «j'aime/je n'aime pas», les jugements de valeurs». Il est souhaitable que le prof n'intervienne ici, comme le souligne Lejeune, que pour mettre en parallèle certains jugements ou certains textes et inscrire au fur et à mesure ce qui est dit, dans le seul but de recueillir les quelques traits marquants qui permettront ultérieurement d'établir une sorte de typologie des débuts, l'énoncé de ses choix pouvant être paralysant pour les élèves.

2ème étape

Les échanges qui ont eu lieu lors de la première étape, permettent de passer à la synthèse. La typologie proposée ici (qui n'est jamais qu'une possibilité) met l'accent sur la façon dont le narrateur/auteur se positionne face à ce qu'il écrit et la distance qu'il instaure ou pas entre le «je» qui écrit

et ce qui est écrit, bref, la dimension méta-textuelle qu'il donne ou pas à son texte.

1. *La stratégie de l'humour*

Elle concerne les textes de Perros et de C. Roy (textes 2 et 7) ; même dérision par rapport au «je» du discours et sujet naissant, mais prise en compte du destinataire dans le texte 2 et vulgarisation de la psychanalyse chez Roy (7).

2. *Mise en avant du paratexte*

Cette seconde catégorie concerne les textes qui mettent en avant le contrat de lecture:

«Aujourd'hui, je me mets à nu enfin. C'est sur moi que j'écris ici. J'ai ôté le masque». Déclaration de principe qui récupère un cliché: sincère ou pas? (texte 1)

«J'écris ce livre pour me défouler (...) Je ne voudrais rien démontrer au lecteur, oh non, j'écris simplement parce que j'aime». (texte 3).

«C'est rien que du vrai. Je veux dire, il n'y a rien d'inventé ; ce gosse, c'est moi quand j'étais gosse» (texte 10).

Tous ces textes justifient, d'une façon ou d'une autre, le projet de celui qui écrit et établissent un pacte de lecture.

3. *Autobiographie et cliché*

- «Je suis née le 23 décembre 1891. Ma mère m'a dit que ce soir là, une bise aigre et glaciale balayait notre coron...» (texte 5)

Le texte débute comme une biographie : (date de naissance et lieu) mais dévie sur l'évocation des conditions climatiques qui lui donne les apparences d'un cliché romanesque.

Le texte d'E. Bled, quant à lui, répond aux canons de la biographie : date et lieu de naissance, ascendance (texte 8).

Même remarque en ce qui concerne le texte de M. Yourcenar, à ceci près qu'elle justifie le recours au cliché (texte 9):

«Ayant ainsi consigné ces quelques faits qui ne signifient rien par eux-mêmes (...) je m'arrête, prise de vertige devant l'inextricable enchevêtrement d'incidents et de circonstances qui plus ou moins nous déterminent tous».

Justification qui pourrait apparaître comme un pacte de lecture implicite: peut-on connaître ce qui fait qu'on est soi?

4. *Autobiographies orales*

Les textes 4 et 6 en sont. Le premier est une apologie du refus des conventions, tandis que le second est une apologie de la résignation, mais tous deux portent les marques de l'oralité:

- l'adresse à l'interlocuteur:

- «Moi, tu sais,...» (4)

- «Vous savez, j'en ai vu de dures» (6)

- les digressions:

«Quand on est jeune on le prend autrement/Quand j'étais jeune, je me disais: vivement que je sois vieille» (6).

«J'ai eu envie d'avoir un enfant de l'homme que j'aimais/ça a beaucoup compté, cet apitoiement, dans ma relation avec les mecs» (4).

-les redondances:

«L'histoire de ma maternité, elle doit commencer quand j'avais trois ans...».

Reprise du sujet par un pronom, ce qui constitue une redondance syntaxique caractéristique de l'oral (texte 4).

Conclusion

Cette étude comparative de dix débuts a pour but de faire apparaître des procédés d'entrée en matière et s'avère rentable, didactiquement, non pour les compétences littéraires qu'elle met en jeu, mais surtout pour les réactions affectives qu'elle suscite: la diversité des tons et les contrastes stylistiques appellent un choix qui se traduit d'abord par un «j'aime/je n'aime pas», déterminant pour le passage à l'écriture.

«Si je me faisais une autobiographie, quel modèle prendrais-je, quelle qualité de tissu? En humour côtelé? Avec décolleté sur la vie prénatale? Ou une petite cotonnade toute simple avec cliché imprimé?».

L'étude débouche donc sur la situation d'écriture attendue: «Ecrivez la première page de votre autobiographie en adoptant le ton et le style qui vous conviennent ; vous êtes libre de combiner, comme bon vous semble, différents procédés d'entrée en matière».

Il est à noter que des élèves qui s'étaient trouvés bloqués par la première situation d'écriture, se sont prêtés au jeu sans difficulté ici et que pour bon nombre d'entre eux, les productions ont été, là encore, tout à fait satisfaisantes et parfois fort drôles.

Bibliographie

Genette G., (1972), *Figures III*, Editions du Seuil.

Lejeune Ph., (1975), *Le pacte autobiographique*, Editions du Seuil.

Lejeune Ph., (1986), *Moi aussi*, Editions du Seuil.

Sollers Ph., (1971), *L'écriture et l'expérience des limites*, collection Point/Seuil.

Guérin D., (1972), *Ni Dieu ni Maître. Antologie de l'anarchisme I*. FM/Petite collection Maspero (17).

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire les annexes.