

# L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE : UNE RELATION DIALECTIQUE ENTRE INTENTION ARTISTIQUE ET ATTENTION ESTHÉTIQUE

Catherine TAUVERON – IUFM de Bretagne, INRP

---

**Résumé :** Cet article présente les objectifs et le cadre conceptuel d'une recherche INRP en cours, intitulée « L'écriture littéraire du récit à l'école élémentaire : quels savoirs pour quels savoir-faire ? Approche systémique et tactique ». La recherche, placée à l'intersection de deux axes – l'écriture de l'élève entre activité singulière et activité collective, entre reproduction et invention – étudie les conditions didactiques qui permettent de passer d'une représentation classique de l'écriture comme activité de *résolution de problèmes* à une autre qui, intégrant la dimension littéraire, pose l'écriture comme activité de *conception délibérée de problèmes* de compréhension et d'interprétation pour le lecteur.

L'action porte sur les deux pôles que sont l'auteur et le lecteur et leurs relations nouées autour du texte produit. *Du côté du producteur*, il s'agit de décrire les modalités didactiques (dont la lecture littéraire fait partie) qui vont permettre à l'élève de développer dans ses productions une *intention artistique* (Genette 1997) puis de trouver les moyens de donner corps à cette intention (en travaillant notamment sur la tension entre nécessité de rendre transparente l'opacité et nécessité d'opacifier la transparence). *Du côté des récepteurs*, tablant sur le fait qu'ils sont devenus des lecteurs interprètes, on cherche à développer une *attention esthétique* telle qu'elle les incite à mobiliser, au-delà des critères d'évaluation standard, des critères d'une autre nature qui tous chercheraient à voir si le texte du pair dans *sa singularité* se prête à une lecture littéraire, provoque des effets esthétiques, ménage des plages, où eux, lecteurs, puissent s'immiscer et se déployer. Obstacles à la mise en œuvre de ces principes et possibles entrées sont étudiés et illustrés par des extraits de séquences de classe.

---

## 1. DES JEUX DE MIROIR

Une recherche INRP est en cours qui porte sur l'écriture littéraire à l'école<sup>1</sup> et se situe dans le prolongement d'une recherche précédente sur la lecture littéraire<sup>2</sup>. La manière dont nous avons cru pouvoir introduire la lecture littéraire à l'école nous a conduit à penser l'écriture non plus, comme dans une vie anté-

---

1. Recherche intitulée « L'écriture littéraire du récit à l'école (cycles 2 et 3) : quels savoirs pour quels savoir-faire ? ».

riure, à partir de modèles linguistiques du texte à produire ou de modèles psychologiques du processus pour le produire, mais à partir des théories de la réception construites dans le champ littéraire. L'espace restreint me contraint à dessiner à grands traits seulement le cadre théorique et les hypothèses de travail qui sont les nôtres et pour ce faire à résumer ce que j'ai développé par ailleurs<sup>3</sup>. Nous empruntons en particulier à Genette le cadre conceptuel qu'il s'est donné dans *L'Oeuvre de l'art*<sup>4</sup>. Nous visons à nouer entre élèves producteurs et élèves récepteurs une *relation esthétique*. Genette définit la relation esthétique comme l'attribution du statut d'œuvre d'art à un objet, laquelle repose sur l'hypothèse, fondée ou non, de l'*intention artistique* de son producteur. Cette hypothèse déclenche (ou est déclenchée par) une attention particulière du récepteur, qui n'est pas la simple attention « dénotative », et qui est appelée *attention esthétique*. Nous postulons que si la lecture littéraire a été vécue comme une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection, alors on peut espérer que l'écriture soit à son tour vécue comme une activité faisant de la densité du texte son territoire de prédilection. L'expérience de la lecture littéraire, mise à distance (par quelles techniques, par quels jeux d'écriture, de feinte et de feintise, le texte m'a-t-il invité ou contraint à remplir, élaguer, creuser, échafauder, tisser des toiles, ramper, vagabonder ? comment m'a-t-il mis au travail ? comment a-t-il fait de moi un partenaire complice ou abusé ? etc.) doit en quelque sorte permettre aux élèves en situation de production de développer symétriquement une *intention artistique*, de penser l'écriture non plus seulement comme une activité de *résolution de problèmes*, ce qu'elle ne cesse d'être, mais aussi comme activité de *conception délibérée de problèmes* de compréhension et d'interprétation pour le lecteur. « Écrire, c'est construire, à travers le texte, son propre modèle de lecteur », certes, mais en sachant que le texte peut vouloir ne pas déranger les habitudes lectorales du lecteur visé ou au contraire « produire un lecteur nouveau », « lui révéler ce qu'il *devrait* vouloir, même s'il ne le sait pas »<sup>5</sup> et donc d'une certaine manière le révéler à lui-même. En l'occurrence, notre objectif est de transformer simultanément le rapport de l'élève à son texte et le rapport de l'élève à son lecteur. De scripteur, l'élève devient auteur, maître de ses effets, et produit, par le biais de ses histoires conçues comme des aires d'exploration ouvertes, un lecteur nouveau sensible au jeu du texte et prêt à entrer dans son jeu, un lecteur nouveau forcé de coopérer à la finition, un lecteur nouveau doté d'initiatives qui le conduisent, comme le dit Claude Simon, à percevoir « les mots comme autant

2. Tauveron, C., (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* 19, Paris, INRP, 9-38  
 Tauveron, C. (2001), « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension / interprétation : un autre drame très parisien », in C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 5-24  
 (Sous la direction de C. Tauveron), (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique*, Paris, Hatier (352p.)
3. Notamment dans « Une didactique de l'écriture fondée sur la relation esthétique », *Enjeux* 51/52, (2002), 151-161
4. Genette, G. (1997), *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil
5. Eco, U. (1985), *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Grasset

de carrefours où plusieurs routes s'entrecroisent » et qui, « plutôt que de vouloir traverser rapidement ces carrefours en ayant décidé du chemin à suivre », « s'arrête et examine ce qui apparaît dans les perspectives ouvertes » pour y découvrir « des ensembles insoupçonnés de résonances et d'échos ».

En miroir, la même expérience de la lecture littéraire doit pouvoir permettre aux élèves mis en situation de lire les productions de leurs pairs d'y reconnaître une intention artistique et d'y répondre par une *attention esthétique* telle qu'elle les incite à mobiliser, au-delà des critères d'évaluation standard, des critères d'une autre nature, qui tous chercheraient à vérifier que le texte du pair se prête à une lecture littéraire. Nous proposons donc de glisser de critères d'évaluation formels (et standards) à d'autres qui s'appuient sur les effets esthétiques visés ou effectivement produits chez le lecteur : « le texte du pair laisse-t-il au lecteur une part de travail ? (se)joue-t-il d'une complicité culturelle ? présente-t-il des « accidents sémantiques » stimulants ? a-t-il des portes secrètes ? invite-t-il à tracer ses propres chemins ou engage-t-il dans des chemins balisés ? s'amuse-t-il à égarer ? comporte-t-il ou non une dose d'indécidabilité et d'imprévisibilité ? tolère-t-il ou non, globalement ou localement, la pluralité des sens ? ...

Dans la précédente recherche, nous avons considéré la littérature, dans ses formes « résistantes » qui posent des problèmes de compréhension, non comme une fin en soi mais comme le terrain idéal pour « apprendre à comprendre ». Nous avons travaillé par ailleurs la lecture littéraire comme une lecture à la première personne du singulier et du pluriel (réception singulière d'un texte singulier par un élève singulier en même temps que partage et négociation collective du sens), quand on ne pratiquait guère dans les classes qu'une lecture à la troisième personne. Dans la présente recherche, nous considérons l'écriture littéraire, non comme une fin en soi, mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à construire une image du lecteur, parce que cette image, dans la situation choisie, a la propriété d'être tout à la fois trouble et évidente : trouble parce qu'elle implique simultanément chez l'auteur un effort de coopération et des manœuvres d'égarement, un partage délicat entre implicite fertile et implicite intolérable, évidente cependant chez les enfants dès lors qu'ils ont compris qu'il leur faut penser un jeu tactique pour lecteur intelligent et sensible. À l'inverse d'un courant ré-émergeant qui plaide pour une écriture à la première personne (entendue sur le mode symbolique), nous travaillons l'écriture « à la troisième personne », expression dans laquelle la préposition doit être prise dans tous ses sens : une écriture qui est à la fois adressée par l'auteur et son texte à un tiers mais aussi tendue vers lui, comme vers un partenaire, co-auteur, indispensable à la réussite du projet, une écriture enfin où la satisfaction narcissique vient moins de ce qu'on s'y contemple soi-même que de ce qu'on y contemple en creux la promesse d'une captation de l'autre.

J'ai commenté, dans l'article d'*Enjeux* évoqué, un exemple de confrontation fertile entre l'auteur et ses pairs constitués en lectorat. Je voudrais ici pointer des obstacles toujours susceptibles de gripper le dispositif. Le premier de ces obstacles tient au fait que le lectorat institué n'est pas, dans une classe, seulement un lectorat : la connivence qui s'instaure naturellement entre l'auteur et ses pairs *engagés dans la même tâche* – et qui a été le fondement de l'évaluation forma-

tive – peut, dans ce nouveau cas de figure, altérer le naturel de la réception. C'est ainsi également qu'il convient de veiller à ce que la lecture cohérente d'un texte volontairement lacunaire, telle qu'elle est reconstituée par les lecteurs, ne devienne une consigne de réécriture. Mais c'est un autre obstacle que je développerai au travers du cas de Julie.

## 2. UNE INTENTION ARTISTIQUE PERCEPTIBLE

Un CM2<sup>6</sup> a étudié en lecture des histoires (fantastiques) de marionnettes confondues par le spectateur avec des femmes de chair et d'os (génératrices d'un amour fou ou que l'amour fou qu'on leur porte rend humaines), des histoires de marionnettes dotées de vie, maléfiques ou qui se retournent contre leur manipulateur<sup>7</sup>. Les élèves, parmi d'autres traits de réussite, ont relevé : le choix du point de vue du spectateur, la présence d'indices qui permettent au lecteur de comprendre la méprise ou le danger avant le spectateur même. Une consigne d'écriture est donnée : ***Écris la scène où ton narrateur rencontre une marionnette qu'il prend pour un être humain ou une marionnette qui prend vie. Ton narrateur parle à la première personne. Écris la scène en essayant qu'un lecteur très malin puisse comprendre avant le narrateur ce qu'il en est exactement.***

La consigne donnée est intéressante à nos yeux en ce qu'elle implique explicitement le lecteur dans la construction du texte. En quelque sorte, dans la consigne d'écriture est incluse une consigne de lecture. À partir de cette consigne, Julie, élève jugée moyenne, adopte (voir son texte en annexe 1) une position auctoriale et développe un véritable projet d'écriture tactique – projet d'envoûtement et d'enrôlement du lecteur – qui se lit aussi bien dans ses tentatives avortées de justification au cours du débat (annexe 2) que dans le texte même qui « exhibe ses propres lois naturelles »<sup>8</sup>. Elle a tout d'abord le projet explicite de « *ne pas aller trop vite* » (à l'essentiel !), c'est-à-dire de retarder le plus possible la manifestation du phénomène fantastique, tout en distillant savamment les indices de sa venue, d'endormir, voire de dérouter pour mieux surprendre, de construire un suspense et d'orchestrer une chute. Ainsi s'explique son choix de la narration dialoguée qui, ménageant des scènes, interdit précisément le sommaire. Ce choix est en outre remarquablement maîtrisé : Julie sait jouer sur les détails en apparence insignifiants de la conversation quotidienne pour construire un effet de réel (au point que l'ensemble pourrait être joué sans cesser de paraître *naturel* : comme le dit un de ses pairs *c'est comme ça qu'on parle*) aussi bien que pour diluer l'attention. Dans le même temps, elle ne se perd pas, comme souvent les jeunes enfants, dans des dialogues interminables visant l'exhaustivité : elle sait arrêter les séquences conversationnelles au moment

6. Les données ont été recueillies par Pierre Sève, membre de l'équipe. Il en a présenté sa propre lecture aux troisièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Grenoble, mars 2002).
7. Une vingtaine d'histoires lues individuellement, une lecture feuilleton de la maitresse, une lecture suivie.
8. Umberto Eco, op. cité

opportun et construire leur enchaînement comme une succession de flashes, elle sait faire servir le dialogue à la construction et à la progression de l'intrigue. La narration dialoguée présente un autre avantage, celui de livrer des faits bruts, non filtrés par le narrateur et donc soumis à la seule interprétation du lecteur. L'intention du texte (qui est aussi l'intention de Julie comme en témoignent ses remords d'écriture sur lesquels je reviendrai ultérieurement) est précisément de solliciter avec force la collaboration du lecteur, tout en lui donnant les moyens d'y parvenir. D'une certaine manière, Julie construit avec panache une énigme dont la clé n'est pas donnée. C'est ainsi que, dès le premier jet, sont supprimées des informations essentielles à la compréhension (informations sur les intervenants du dialogue, sur les lieux où se déroulent les scènes) dès lors qu'elles sont jugées, à juste raison, inférables du contexte. On voit que chez Julie s'opère un transfert des compétences de lecture littéraire aux compétences d'écriture : le jeu littéraire qu'elle construit, fondé sur une savante pondération entre blancs à combler et informants pléthoriques à élaguer, entre « pas assez » et « un peu trop », figure du silence et figure du trop plein, est un jeu jouable, qui a supposé de sa part une sorte d'incursion anticipée dans la tête du lecteur.

### 3. UNE INTENTION ARTISTIQUE NON PERÇUE

Dans le cas présent (qui n'est pas un cas général), les destinataires du texte perdent ou ne croient pas bon de mobiliser leurs compétences de lecteurs pour estimer cette compétence-là d'écriture (voir en annexe 2, leurs réactions de lecteurs). La confrontation se fonde sur un relatif malentendu. Les mêmes élèves qui, face à la résistance d'un texte d'auteur légitimé, ont appris à affronter l'obstacle, à jouir d'une certaine manière d'avoir à prouver leur sagacité, ou d'avoir à faire proliférer le sens, interprètent en la circonstance leur échec de lecture (*on s'y perd un peu*) comme un échec d'écriture et non comme la conséquence naturelle, et non mortifiante, d'un défi qui leur est lancé. Le récit de Julie n'étant pas saisi comme participant d'un jeu intentionnel, ils ne mobilisent guère qu'une attention critique, là où on aurait pu attendre de leur part une attention esthétique (et critique au besoin). Un texte d'élève se doit d'être clair et autonome, c'est-à-dire sans nécessité d'un lecteur pour le parachever ou l'élaguer, tel paraît être leur postulat de lecture. On peut voir là l'effet probable d'un enseignement de l'écriture qui valorise systématiquement l'explicitation et donc la coopération maximale du texte avec le lecteur (« précise un peu mieux », « ajoute ici des détails », « marque là les liaisons logiques », « comble les implicites ailleurs ») quand l'écriture visant un effet littéraire suppose à l'inverse la coopération maximale du lecteur avec le texte. On peut voir là aussi l'effet probable aussi d'une pratique de l'évaluation formative qui assigne aux pairs-lecteurs la fonction d'aide à la réécriture et postule donc en creux la défaillance du texte lu. C'est ainsi que l'on pourchasse la figure du silence, que l'on invite à décanter les espaces troubles ou à combler les interstices qui brouillent l'intellection (*faudrait qu'elle mette / je sais pas / qui c'est qui parle – qu'ils bougent / que c'est pas partout pareil*). C'est ainsi également qu'à l'inverse, on invite à élaguer les expansions conversationnelles au prétexte *qu'elles ne servent à rien et ne font rien comprendre au lecteur*. Le « pas assez » rempli, le « un peu trop » gommé, le texte rêvé fait dans la transparence. Il faut attendre la remarque d'Étienne (*au début*

*on comprend rien / après il faut s'y mettre [...] l'histoire on la connaît pas vraiment / faut la comprendre*) pour que les fonctions du texte et du lecteur soient inversées *in extremis* et que l'on passe de « c'est le texte qui doit se faire comprendre du lecteur » à « c'est le lecteur qui doit faire l'effort de comprendre le texte ». Reste que, par l'orientation argumentative dominante de leur échange, les élèves d'une certaine manière dépossèdent Julie de son statut d'auteur. En ce sens, ils ne se contentent pas de la déstabiliser, ils sont aussi conduits de fait à se dévaloriser eux-mêmes comme lecteurs. En ne reconnaissant pas l'auteur Julie, ils ne se reconnaissent pas comme les « lecteurs nouveaux » qu'ils auraient dû (et surtout pu) être.

### **3.1. Entre intention artistique et réception esthétique, un étayage défaillant de l'enseignante**

Si les élèves n'ont pas été en mesure d'appliquer leurs compétences de lecteurs littéraires au texte de Julie, la cause est sans doute à rechercher du côté de l'étayage défaillant de l'enseignante, qui ne parvient pas à nouer la relation esthétique.

L'enseignante maîtrise depuis longtemps la démarche d'évaluation formative des écrits fondée sur le partage de critères formels explicites. Associée à la recherche sur la lecture littéraire, elle a modifié son approche de la littérature : elle sait reconnaître les zones de résistance des textes, provoquer et réguler le débat interprétatif. Mais tout se passe ici comme si un obstacle caché l'empêchait de transférer cette compétence-là sur un texte d'élève. Précisément, sans doute parce qu'il s'agit d'un texte d'élève et que conférer à un élève le statut d'auteur n'est pas chose aisée pour un enseignant. Face à cette butée, en désarroi, elle ne parvient pas à garantir les droits d'auteur de Julie, même si telles sont probablement ses intentions. Elle semble entendre avant tout les droits du lecteur paresseux, qu'elle valide implicitement en les reprenant sans autre forme de commentaire, ou qu'elle valide explicitement :

- *quand même / elle fait pas des scènes...on s'y perd un peu*
- *faudrait...*
- *faudrait qu'elle mette... je sais pas...qui c'est qui parle*
- *qu'ils bougent / que c'est pas partout pareil*
- *oui des fois ils sont au marché / des fois à la maison / moi j'ai pas bien compris*
- *M- oui c'est vrai / peut-être tu pourrais mieux dire*

De manière symptomatique, aucune référence n'est faite à la consigne : le « lecteur malin » qu'elle suppose avec bonheur n'est pas convoqué, ses devoirs ne sont pas évoqués. Quand ce lecteur malin se présente *in fine* en la personne d'Étienne, l'enseignante semble s'en réjouir comme d'une aubaine mais elle n'a pas aidé à sa construction, pas plus qu'elle n'aide, une fois qu'il s'est manifesté, à la prise de conscience de ce qui fait sa nature. Des questions comme : « Cette histoire vous a-t-elle dérangés ? Pourquoi ? Qu'implique de votre part le choix de la narration dialoguée ? Appréciez-vous d'avoir dû faire un effort pour comprendre ? Quelle représentation Julie se fait-elle de vous, lecteurs ? Avez-vous

été à la hauteur ? » ...lui auraient sans doute permis d'y parvenir. Elle ne met pas non plus les élèves devant leur contradiction concernant le choix narratif de Julie (narration dialoguée, succession de scènes sans transition) : ce choix est identifié d'entrée de jeu comme un choix générique (*on dirait La cafèt*), donc attesté (et probablement apprécié) par ailleurs mais cependant disqualifié. On peut supposer que la question récurrente (*moi j'ai bien envie de revenir à ce que vous disiez au début « ça ressemble à La cafèt » – moi je reviens à votre idée de cafèt*) cherche à obtenir la mise en évidence de la parenté formelle de l'histoire lue et du sitcom et, au-delà, de la communauté de l'effet visé. Mais la question, faute d'exhiber son intention, n'est pas entendue et reste sans réponse. Enfin et surtout, l'enseignante fait l'économie de la construction explicite des nouveaux critères d'évaluation évoqués et ce sont les anciens qui continuent de fonctionner, tous ceux qui cherchent à rendre transparente l'opacité quand il s'agit d'apprécier comment la transparence a été opacifiée.

Développer une relation esthétique entre auteur et lecteur suppose une modification du contrat didactique ordinaire. Dans le nouveau contrat, qui n'est pas mis en œuvre ici, on lit les textes des élèves, non comme des « productions » (manufacturées ?) mais comme des textes d'auteurs. On peut apprécier plus ou moins un texte d'auteur mais on ne le lit pas avec l'idée qu'il présente des dysfonctionnements. Dans le nouveau contrat, les pairs ne sont pas d'abord des évaluateurs mais un public mis à la disposition de l'auteur pour qu'il puisse tester l'effet produit de son écriture et lui permettre, si nécessaire, de mieux conscientiser ce qu'il a fait ou devrait faire. L'objectif n'est pas de faire directement des propositions de réécriture à l'auteur, que le maître aurait pour mission d'entériner (ce n'est pas le rôle d'un lecteur), mais d'exprimer des réactions esthétiques, de décrire le processus cognitif que l'activité de lecture a ou n'a pas généré, de mettre au jour les parcours, diversifiés ou non, que le texte a impulsés. Il n'est pas souhaitable que l'auteur expose son projet, comme ici, avant d'entendre les réactions des lecteurs : comme le dit encore Eco<sup>9</sup>, « l'auteur devrait mourir après avoir écrit. Pour ne pas gêner le cheminement du texte ». Si « l'auteur ne doit pas interpréter, il peut [toutefois] raconter pourquoi et comment il a écrit [...] L'écrivain sait toujours ce qu'il fait et ce que cela lui coûte ». À la fin de l'échange, donc, l'élève-auteur peut, s'il le désire, présenter ses intentions, ainsi que les leçons qu'il tire, pour sa gouverne, de la confrontation et l'enseignant peut l'y aider. Or, dans le cas étudié, Julie est placée dans l'échange, par l'enseignante même, en position basse, celle d'écouteur de conseils.

### 3.2. Auteur envers et contre tout

Julie est clairement décontenancée par ce qu'elle entend. Toute prête à l'origine à exposer son projet, elle finit par y renoncer, ce qui laisse craindre un renoncement au projet même qui a été le sien. Pour autant, en dépit de la maladresse de l'enseignante, de l'opacité de ses intentions, des errements qu'elle provoque à son insu chez les élèves lecteurs, le dispositif de l'échange se révèle fertile au bout du compte et de manière inattendue. Tout se passe comme si Julie

9. Umberto Eco, op. cité

se tenait ce discours : « J'ai mis mes lecteurs en position d'accomplir un travail de compréhension et d'interprétation. En ce sens je les ai déroutés mais l'un d'entre eux est parvenu à accomplir ce travail, ce qui me laisse croire que tous auraient pu y parvenir s'ils l'avaient voulu ou avaient placés dans la situation de le faire. J'ai donc réussi en dépit de ce qu'ils disent, en dépit de leur goût pour la facilité, dont finalement moi, auteur, je n'ai pas à tenir compte, puisque ce n'est pas un lectorat paresseux que je visais ». La réécriture qu'elle entreprend seule et à son rythme permet en effet d'oser cette hypothèse. Le premier acte de Julie est un acte symbolique de réappropriation de son statut auctorial : alors qu'il est d'usage dans la classe d'identifier sa copie par le seul prénom, usage qui en soi signale la copie d'*élève*, elle s'auto-désigne désormais comme *Auteur* et logiquement fait figurer en tête son prénom et son patronyme. Ce coup de force accompli, bien loin d'aplanir son texte, elle entreprend d'en renforcer la résistance. C'est ainsi qu'elle supprime la présentation introductive de ses personnages, tout en prenant soin de réaménager le contexte pour que des inférences soient ultérieurement possibles : elle déplace ainsi, dans la première répartie, le prénom d'Antoine et introduit dans la conversation l'existence de la sœur. Par ailleurs, et plus subtilement encore, elle programme de nouvelles zones de trouble que la fin viendra éclairer, ouvre des fausses pistes que la fin viendra refermer : c'est ainsi qu'en ajoutant le prédicat *et des yeux fixes* dans le portrait de la vendeuse sourde, elle renforce chez son lecteur l'hypothèse erronée qu'elle veut lui voir construire (la sourde est une marionnette animée). À l'inverse, elle supprime une notation (*une qui parle et une qui parle pas*) qui avait le tort de dévoiler prématurément la scandale cognitif final. Elle orchestre enfin en sourdine un jeu d'échos (les yeux *fixes* de la vendeuse sourde sont bien proches de ceux *envoûtants* des marionnettes ; c'est le cri même, ou le rire sardonique même, de la vendeuse qui sort de la bouche de la marionnette ; c'est aussi la vendeuse – grande manipulatrice ? – qui semble posséder la clé de la vie de la marionnette), jeu qu'il revient au lecteur de percevoir et surtout d'*interpréter*. On a bien là, en somme, un texte « réticent et proliférant », adressé, comme le demandait la consigne « à un lecteur très malin ».

C'est dire au moins qu'en dépit des obstacles qui peuvent se dresser sur le chemin, lecteurs peu coopératifs, enseignante désorientée, de jeunes élèves peuvent affirmer et assumer leur statut d'auteurs, dès lors que l'expérience de la lecture littéraire leur a fait éprouver ce qu'était l'écriture et la littérature, cette « rhétorique du silence » dont parle Genette<sup>10</sup> reprenant Barthes, cet « art qui consiste à faire du langage, véhicule de savoir et d'opinion plutôt expéditif, un lieu d'incertitude et d'interrogation », cet art « qui suggère que le monde signifie mais sans dire quoi », qui « restitue [aux événements relatés] ce sens tremblé, ambigu, indéfini qui est leur vérité. » Reste qu'on ne peut compter sur la reproduction naturelle et généralisée de coups de force semblables à celui qu'accomplit Julie. C'est donc dire aussi que la recherche a, avant tout, la tâche difficile de penser l'accompagnement des maîtres dans la nouvelle aventure qu'elle leur propose.

10. Gérard Genette, (1966), *Figures I*, Points Seuil, 203-204

## ANNEXE 1

### Une histoire de marionnette écrite par Julie

(Sont barrés les éléments supprimés par Julie dans sa relecture, mis entre crochets les éléments ajoutés)

*[Auteur] Julie [Lacroix]*

~~Je m'appelle Antoine, j'ai 11 ans. J'ai une sœur qui s'appelle Anita. J'ai une histoire à vous raconter.~~

*[Un jour] j'étais au marché lorsque je vis Romuald mon meilleur ami. Je courus vers lui. Mais en chemin, je vis une femme qui vendait des marionnettes. Elle était blonde avec des taches de rousseur [et des yeux fixes]. Je lui dis bonjour, pas de réponse. Je redis : bonjour, madame, pas polie cette femme. Et à ce moment-là Romuald arriva*

- Ca va [Antoine] ?

- Oui ça va mais regarde ces jolies marionnettes

- Oh oui ! Elles sont magnifiques

- Oui, mais la dame qui les vend a l'air sourde ou alors très mal polie.

- Une vendeuse sourde ? Qu'est-ce que tu racontes ? ...  
MADAME !!... Tu as raison, elle est sourde.

- Bon, tu veux dormir à la maison ce soir ?

- OK, je demande à ma mère et toi à la tienne ... On se retrouve ici dans un quart d'heure

- Ok !

Un quart d'heure plus tard

- Romuald, tu es enfin là ? C'est oui, et toi ? [Ma mère a dit oui et la tienne ?]

- Oui

- Cool ! Tu sais, demain, on retournera au marché et j'achèterai une poupée [marionnette] à ma sœur... Enfin, j'essaierai si ce n'est pas la même dame. Ca y est, on y est...

- Ouah, cool, la préparation !

- Oui, oui, cool... Bon, on monte dans ma chambre ? Dis-donc, t'as vu l'heure ? On regarde un film ?

- Oui je veux bien

- [On va embêter ta sœur

- Non on regarde un film]

Le lendemain matin...

- Ah ! Salut, tu es enfin réveillé. Bon, on s'habille et on va au marché.

- OK.

[10 minutes après]

- Tu es prêt ?

- Oui.

- Alors on y va.

- Bonjour Maman. Au revoir Maman.

- Hop là ! Où allez-vous ?

- Au marché

- Vous ne voulez pas déjeuner ?

- Non, ça va, [on s'achètera un truc à la boulangerie]

- On peut y aller ?
- Oui, allez-y mais soyez rentrés pour le repas.
- D'accord
- On court sinon elle sera partie...Allez, Romuald, un peu de nerf ! [oh ! mais je suis pas bien réveillé, moi]
- Ah ! enfin. On est arrivé. Tu sais, elle me fait un peu peur cette femme avec ses yeux, elle me glace tout le sang
- Oh, là, là ! Trouillard !
- Si
- Non !
- ~~Bon, OK... Mais un tout petit peu... Mince ! C'est la même !~~
- Bon, on rentre alors...
- Non !
- On va lui demander quand même...
- Madame, on peut avoir une marionnette s'il vous plaît ?
- AHHHHH !
- Une femme venait de surgir ~~du~~ [de derrière le rideau]
- Ah ! Vous parlez à ma fille...
- C'est votre fille ?
- Oui
- Mais elle est sourde ?
- Oui
- Ah ! tu vois, je te l'avais dit !
- Vous voulez une petite marionnette ?
- Oui [deux]
- ~~Une qui parle et une qui ne parle pas ?~~
- ~~Une qui parle et une qui ne parle pas...~~ Vous pouvez me faire un paquet-cadeau pour celle qui ne parle pas ? [pour une ?]
- Oui
- Tenez...
- Merci
- On rentre maintenant
- Attends...Tu as raison... Quand on les regarde bien, elles ont des yeux envoûtants
- Oui...Bon, il est tard. ~~On rentre ?~~ [On va à la boulangerie puis on rentre]
- Oui ! On va manger !
- On court ?
- OK !
- Ah ! Enfin ! Vous êtes là ! Romuald, ta mère a téléphoné : il faut que tu rentres...
- Oh, bon... Bien, je vais prendre mes affaires...
- [10 minutes après]
- Tu es prêt Romuald ?
- Oui
- Tu veux que je t'emmènes en voiture ?
- Non, ça ira. Salut Antoine. À lundi...
- À lundi...
  
- Antoine, il est 21 heures. Va te coucher !
- ~~D'où, maman...~~ Ah, Anita, j'ai un cadeau pour toi ! Tu montes ?
- Je suis là. Où est mon cadeau ?
- [Il est]là

– *Ouais ! Une marionnette ! Merci !*  
– *Bon, bonne nuit*  
– *Oui, bonne nuit*  
– *[Où] je vais mettre la mienne ? [Ah sur cette malle]*  
*Je commençais à m'endormir quand tout à coup j'entendis : AH AH AH AH*  
– *Ah ! Mon Dieu !*  
*Je me réfugie sous mon lit, je vis de petits yeux noirs envoûtants...*  
– *AH AH AH AH AH*  
*À bout de force je m'endormis*  
– *AH AH AH AH AH*  
*Dès six heures, je suis allé au marché demander si ce n'était pas la marionnette qui avait fait ces bruits bizarres. Dès que je suis arrivé près du stand des marionnettes, j'ai entendu un bruit bizarre : AH AH AH AH !*  
*« Au secours ! ». J'ai couru chez moi !*

#### **LUNDI**

*Enfin l'école.*

– *Tu descends ?*

– *Oui, j'arrive !*

*Arrivé à l'école, j'ai tout raconté à Romuald.*

*DRING, DRING, la sonnerie.*

*Enfin !*

*Je suis arrivé chez moi. Tout était dévasté, mais pas à la hauteur d'un adulte mais plutôt d'un pantin [d'un enfant, un tout petit enfant]... Je courus dans ma chambre. Le pantin n'était plus là. Une heure plus tard, tout le monde rentra et nous rangeâmes.*

#### **LA NUIT**

*Pendant que toute la ville dormait, le pantin se baladait dans les rues mais il avait un but précis : la vendeuse. Elle lui remit de la batterie et le pantin repartit.*

#### **LE LENDEMAIN**

*Le pantin était là, à sa place...*

*AH AH AH AH AH AH !*

## ANNEXE 2

## DÉBAT AUTOUR DU TEXTE DE JULIE (EXTRAITS)

– ben on dirait *La cafèt*

M – qu'est-ce que c'est « *La cafèt* »

– tu sais à la télé... des étudiants qui se rencontrent

– ils arrêtent pas de causer / de tomber amoureux

M – ah c'est un sitcom ?

– moi je trouve c'est dur à comprendre

M – pourquoi c'est dur à comprendre ? tu peux l'expliquer ?

– ben / ils parlent tout le temps / il y a pas d'histoire

J – moi / je voulais pas dire tout de suite... alors...

– moi il y a ça pourquoi elle dit une poupée qui parle et une qui parle pas ?

– et ça / c'est quoi cette histoire de film ?

– moi je suis perdue / je comprends rien du tout ... on peut relire ?

[...]

– au début on croit que c'est la vendeuse la marionnette...

– la vendeuse ?

– la sourde quoi... et après c'est la poupée

– mais on comprend bien / elle a mis deux fois « les yeux noirs envoûtants »

J – au début je pensais que ce serait la vendeuse mais ça allait trop vite...

M – ça allait trop vite ?

J – ....

M – c'est pour ça pour que ça aille pas trop vite que tu as imaginé le dialogue ?

J – ....

– quand même / elle fait pas des scènes... on s'y perd un peu

– faudrait...

– faudrait qu'elle mette... je sais pas... qui c'est qui parle

– qu'ils bougent / que c'est pas partout pareil

– oui des fois ils sont au marché / des fois à la maison / moi j'ai pas bien compris

M – oui c'est vrai / peut-être tu pourrais mieux dire // les personnages ils bougent / ils se déplacent // mais moi j'ai bien envie de revenir à ce que vous disiez au début « ça ressemble à *La cafèt* » / t'en penses quoi toi Julie ?

J – ben moi / c'est comme ça / on avait dit qu'il fallait des paroles / j'en ai mis

– ouais c'est vrai on parle comme ça

M – ah ! toi tu penses...

– ben elle a voulu écrire comme on parle dans la vie / pas à l'école

– alors ils mangent pas ?

M – qu'est-ce que tu veux dire ?

– ben / la maman elle propose de déjeuner / chez moi faut toujours manger le matin sinon on tient pas

– et puis faut pas qu'elle dise que c'est la marionnette / faut pas qu'elle sache sinon...

– ah oui / le lecteur faut pas qu'il sache

M – bon d'accord / peut-être faut pas le dire tout de suite / mais moi je reviens à votre idée de *cafèt* / qu'est-ce qu'il y a ici qui vous y a fait penser ?

— ...

— *ben avec la maman par exemple / cette histoire de manger ou pas  
— ça sert à rien pour la marionnette / à la télé il y a toujours des trucs  
qui servent pas*

*M — ça sert à rien ?*

— *le lecteur ça ne lui fait rien comprendre / il sait pas mieux que c'est  
une marionnette qui va tout casser quoi*

*M — Julie elle disait que / elle voulait pas que ça aille trop vite / tout à  
l'heure elle nous a dit ça / qu'est-ce que tu en penses Julie ?*

*J — ben moi / c'était comme ça / avec ma mère faut toujours qu'on  
prenne le temps de causer / de manger*

*M — ah oui / t'as écrit ça en pensant à comment ça se passe pour de  
vrai ? mais les autres là / tes copains / ils disent que ça sert à rien  
et toi tout à l'heure tu disais que tu voulais que ça aille pas trop  
vite / qu'est-ce que tu penses maintenant ?*

*J — ...*

— *moi je trouve quand même c'est drôle*

*M — drôle / qu'est-ce que tu veux dire ?*

— *au début on comprend rien / après quand tu as relu il faut s'y  
mettre / et on se demande où est-ce qu'elle est cette marionnette /  
alors quand elle crie...*

*M — oui quand elle crie ça fait quoi ?*

— *moi ce que je trouve drôle c'est quand elle dit « enfin l'école »*

— *ça on voit bien qu'elle a peur quand elle dit ça*

[...]

*M — mais ces dialogues qu'on avait du mal à comprendre maintenant  
qu'est-ce qu'on en pense ?*

— *ben c'est pas mal / ça perd un peu*

— *c'est un peu rigolo / c'est / c'est tout le temps / et l'histoire on la  
connaît pas vraiment / faut la comprendre / alors quand elle crie  
dehors il se passe vraiment quelque chose*

*M — toi ça te plaît bien / c'est ça / le lecteur il doit comprendre l'his-  
toire à partir des dialogues / et les cris c'est là que le lecteur se dit  
qu'il se passe une chose importante / qu'est-ce que tu en penses  
Julie ? ça te plaît qu'Étienne il lise comme ça ?*

*J — ... ben ...ouais*