Didactique de la littérature et apprentissage mimétique : faire écrire une biographie imaginaire

Nicole Biagioli

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ml/188>

DOI : 10.4000/ml.188

ISSN : 2274-0511

Éditeur

Association Modèles linguistiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination : 43-65

Référence électronique

Nicole Biagioli, « Didactique de la littérature et apprentissage mimétique : faire écrire une biographie imaginaire », *Modèles linguistiques* [En ligne], 61 | 2010, mis en ligne le 02 janvier 2013, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ml/188> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ml.188>

Didactique de la littérature et apprentissage mimétique : faire écrire une biographie imaginaire

Nicole Biagioli

La démarche que nous allons décrire a pour arrière-plan l'opposition assez stéréotypée mais non dépourvue de fondement entre la didactique, conçue comme l'apprentissage institutionnalisé de disciplines plutôt abstraites et en général scientifiques, et l'apprentissage mimétique, dit moins noblement « sur le tas », fondé sur l'imitation studieuse des comportements d'une profession, plus ou moins guidée par des modèles ou des mentors. En raison de leurs lieux d'apparition, ces deux types d'apprentissage semblent irréductibles et dessinent les deux branches d'une fausse alternative, laissant penser par exemple que le didactique est concerné par la transmission des contenus et le mimétique par celle des pratiques. Mais leur seule différence importante réside dans leur mode de transmission. Le premier, formaté en niveaux d'enseignement et degrés de certification est discontinu et explicite tandis que le second est continu et si peu conscient que l'on peut avoir l'impression que l'on n'y apprend rien ou qu'il n'y a rien à y apprendre. Donc si dans un passé relativement proche la proposition « écrire cela s'apprend » a pu paraître révolutionnaire, ce n'est pas dans la sphère de production littéraire où l'on n'ignore rien du travail et des démarches que suppose la plus minime réussite. C'est l'école qui, en un moment où elle avait perdu tout contact avec l'héritage de la rhétorique ancienne, a préféré s'abriter derrière l'idéologie « romantique » de l'inspiration pour éviter d'avoir à penser la démocratisation de l'écriture créative.

Écrire ne s'apprend pas de la même façon que la classification des genres ou la succession des siècles littéraires. Toutefois les deux apprentissages renvoient inévitablement l'un à l'autre car toute scolarisation s'appuie sur des apprentissages sociaux extérieurs (d'où la reconduction des inégalités sociales dans le suivi du travail à la maison) et aucun apprentissage professionnel ne peut se passer d'un minimum d'explicitation des critères d'évaluation des tâches.

Ce décor planté, passons au sujet qui nous occupe. D'un côté, un apprentissage didactique aussi bref que dense : un séminaire de 12h consacré à la narratologie appliquée au discours de l'histoire littéraire. Je tente d'y démontrer que le discours de l'histoire littéraire est sous-tendu par les débats idéologiques qui agitent le champ de production, ce qui fait que chaque époque et chaque historien recommence le récit pour son propre compte, en prenant comme exemple l'assassinat littéraire des post-ronsardiens et des pré-malherbiens par Boileau et leur résurrection par Sainte-Beuve et Gautier. J'exerce mes étudiants à repérer les éléments descriptifs, argumentatifs et narratifs qui ont donné naissance à ces entités étranges que sont les siècles, les mouvements, les auteurs. Nous passons ensuite assez vite à ce sous-genre prototypique de l'histoire littéraire qu'est la biographie, prototypique parce qu'il cède encore plus facilement à la tentation narrative que le récit de l'histoire séculaire. L'intrication de la vie privée et de la production littéraire y rend quasi impossible la distinction entre métatexte et texte, car l'auteur y devient vite un personnage aussi peu réel que ceux qu'il a imaginés. Ceci nous permet de conclure sur l'étude des stéréotypes et des mythes auctoriaux.

Comme tout didacticien, je suis soucieuse de faire le point sur les diverses facettes des savoirs que je transmets en distinguant curriculum *prescrit* par l'institution (sanctionné par le nombre d'ects accordés au module), curriculum *déclaré* (annoncé dans le programme que je distribue chaque année), curriculum *effectivement enseigné* (résultant de la façon dont je le réalise en cours), curriculum *perçu* par mes étudiants (dont ils peuvent parler), curriculum *effectivement appris* (repérable à travers leurs performances) et curriculum *caché* (les savoirs que mon cours leur permet d'acquérir indépendamment de ma programmation). Je propose donc deux types de dossier d'évaluation : une analyse comparée de plusieurs biographies d'un même auteur réel, et la réalisation de la biographie d'un auteur imaginaire. C'est là que l'apprentissage mimétique entre en scène. En effet, non seulement je ne prépare dans mes cours qu'au premier type d'évaluation, mais c'est volontairement que je confie le second à la bonne étoile mimétique de mes étudiants. Je fais l'hypothèse que si le premier permet d'accéder à une lecture experte des biographies, il ne donne pas accès aux problématiques pratiques de l'écriture biographique, que le second permet de comprendre de l'intérieur, sans sacrifier, bien au contraire, la visée critique. Rien de tel, selon moi, qu'inventer un auteur pour comprendre la part de d'imaginaire qui entre dans la confection des biographies authentiques. Malgré les inconnues que recèle le second type d'évaluation, il a pris au fil des années une importance croissante. Au point que certains s'inscrivent maintenant au module à seule fin de tenter l'aventure.

Ainsi ai-je pu, grâce à mes étudiants, constituer une galerie d'une quarantaine de biographies d'auteurs imaginaires, créant un genre universitaire nouveau : le dossier d'évaluation « biographie d'auteur imaginaire », à l'épreuve d'un concept didactique nouveau également, celui qui consiste à évaluer l'apprentissage d'un genre littéraire par la réalisation d'un pastiche de genre. Je vais donc détailler les quatre phases de ce que j'appellerai un apprentissage mimétique encadré — aux deux sens du terme : prenant place dans, et étayé par — un apprentissage didactique. Ces quatre phases : organisation du milieu d'apprentissage, apprentissage de la construction fictionnelle, apprentissage de la construction narrative et évaluation, seront envisagées du point de vue de l'action conjointe (Sensevy, Mercier, 9), lequel consiste à analyser simultanément l'action du professeur et l'action des élèves, en raison de leur interdépendance effective. Cette perspective d'analyse, dont la richesse et la pertinence commencent à être éprouvées par de plus en plus de didacticiens, de champs disciplinaires divers, nous est apparue d'autant plus intéressante à adopter que nous nous trouvions dans une situation absolument inverse de la situation la plus couramment observée. En effet, alors que le cours magistral, qu'il soit monologal ou interactif, tend à masquer les apports des apprenants, l'apprentissage mimétique semi-autonome tend à masquer celui de l'enseignant.

1. L'organisation du milieu d'apprentissage

L'organisation du milieu d'apprentissage, que les didacticiens appellent *mésogenèse*, est le domaine réservé de l'enseignant. Promoteur du projet didactique, il lui revient de concevoir l'environnement le plus favorable à sa réalisation. Il choisit les objets d'étude, les types d'activités destinés à en assurer la maîtrise, les consignes qui les lancent, les critères qui permettent de les évaluer. Cependant, il n'est pas le seul acteur. Les apprenants collaborent également à la construction de la mésogenèse : en mettant en réseau les objets d'étude avec leurs connaissances antérieures, en enrichissant le corpus de travail de leurs propres apports, en questionnant les propositions de l'enseignant. Ils accèdent ainsi à l'autonomie didactique. Celle-ci se différencie de l'autodidaxie, en ce qu'elle se réfère à un cadre institutionnel et intériorise le jeu didactique appris dans ce cadre, tandis que l'*autodidaxie* est un bricolage empirique qui procède par tâtonnements. Le public du séminaire composé d'enseignants en poste dispensés d'assiduité, d'étudiants salariés à assiduité variable et d'étudiants assidus, présente un spectre de situations combinant en proportions variables autodidaxie, dépendance didactique (notamment aux modes habituels d'évaluation) et autonomie didactique. Pour

répondre à la situation problème qu'on lui propose, il convoque toutes les ressources disponibles sans distinction ni privilège :

la biographie je ne connaissais pas je ne l'avais pas pratiquée/ donc je suis allée à la BU pour trouver de la méthodologie que je n'ai pas trouvée [...] donc je me suis basée surtout sur une biographie que j'ai prise par hasard à la BU/ celle de Victor Hugo/et sur votre article/que j'ai trouvé dans le site indiqué [hal] et sa bibliographie. (Poher)

Il peut passer sans solution de continuité d'une posture d'appropriation des savoirs :

ensuite/j'ai mis en place rapidement /enfin/j'ai surtout compris la nécessité de mettre en place/dans la vie de Luis BAYAMO/ des des métamorphoses/des transformations/de créer des obstacles/pour mener l'écrivain à sa maturité/et même pour transformer l'homme en écrivain/pour être plus précise/ /

(ici le schéma narratif), à l'improvisation autodidacte : « /j'ai commencé ce travail complètement/je dirais un peu au hasard de l'écriture sans une véritable rigueur/ » (Masini).

Le seul point commun à tous les étudiants a été l'acceptation de la consigne et du mode d'évaluation :

Rédiger la biographie d'un auteur imaginaire, de façon à pouvoir le faire passer pour vrai, en y incorporant des extraits d'œuvres du prétendu auteur et des extraits de critiques portant sur ces œuvres, puis y adjoindre un « comment j'ai écrit », retraçant les principales étapes du processus d'écriture, les obstacles rencontrés, les stratégies utilisées pour les surmonter, et faisant le bilan de l'expérience.

J'offre également la possibilité d'une à trois lectures correctives avant la remise définitive. J'envoie par courrier électronique aux non-assidus le programme du cours et la bibliographie mentionnant outre des ouvrages de base sur la narratologie et l'histoire littéraire, deux de mes articles, qui constituent un référent partagé minimal : un article assez ancien sur l'auteur personnage de l'histoire littéraire, résumant le contenu du cours correspondant à la construction de l'effet-personnage dans la biographie sérieuse (Biagioli (Bilous), 1995), et un article présentant une première analyse, plutôt socio-anthropologique, des biographies imaginées par leurs prédécesseurs (Biagioli, 2007).

Ce dispositif tient compte des zones de répartition des activités des apprenants, telles qu'établies par les ethnologues de l'éducation (Guigue, 7). La distinction entre zone extérieure, zone périphérique et zone centrale des apprentissages (par exemple la maison, la cour et la salle de classe), et espaces intersticiels qui aident à passer de l'un à l'autre (par exemple, le bus scolaire, les couloirs du collège) a fait progresser l'analyse des

comportements des apprenants, et contribué à infléchir les démarches pédagogiques. La situation actuelle de l'université montre une inversion des proportions du temps que les étudiants passent dans la zone centrale : le bâtiment des cours, et une réduction (en France du moins) du temps passé dans la zone périphérique : par exemple la bibliothèque. Quant à la zone extérieure, elle ne cesse de se complexifier : entre l'activité professionnelle, ou de subsistance, et l'espace privé, celui-ci se subdivisant à son tour en espace familial et espace personnel. Un dispositif d'apprentissage a peu de chance d'aboutir s'il ne mise sur les espaces interstitiels que sont les bibliothèques universitaires, la formation à distance, les ressources en ligne et le courrier électronique. Mais il en retire des profits singuliers. Ainsi depuis 2000, j'ai vu monter en puissance et en qualité l'iconographie des biographies imaginaires, les étudiants scannant des photos de famille ou utilisant des ressources iconographiques anciennes disponibles sur le net. De même, le recours à Wikipedia, et aux sites littéraires spécialisés a nettement amélioré la restitution du contexte historique des auteurs imaginés.

Ce premier niveau de la mésogénèse, recouvre ce que Maingueneau (Charaudeau, Maingueneau, 516) appelle la *scène d'énonciation englobante* : celle « qui assigne un statut pragmatique au type de discours dont relève un texte », formée ici par mon séminaire de narratologie appliquée à l'histoire littéraire.

Je distinguerai un deuxième niveau de la mésogénèse, qui vise à familiariser les étudiants avec le genre de la biographie imaginaire, lequel correspond à ce que Maingueneau appelle *scénographie*. En effet, alors que l'autre mode d'évaluation que je propose, l'analyse comparée de plusieurs biographies d'un auteur réel, a bien l'air de ce qu'il est : un contrôle de synthèse, la biographie imaginaire fonctionne d'abord comme une supercherie littéraire. La scénographie « n'est pas imposée par le type ou le genre de discours, mais instituée par le discours même » (ibid.). Elle ne se décèle que par la discordance entre son objectif et celui de la scène générique. Or le but d'une biographie imaginaire est de duper son lecteur, pas de satisfaire aux exigences d'un correcteur universitaire, sauf lorsque celui-ci exige d'être dupé et désabusé avec art :

Un canular n'a d'intérêt que si l'on y croit au moins un bref instant. L'exercice était donc d'autant plus difficile qu'il consistait, si l'on peut dire, en un *canular factice* (Mme Biagioli feignant d'être dupe de la mystification alors qu'elle en était de fait consciente et complice) d'un auteur lui-même factice, mais présumé réel (Lopez, Martin).

En bref, ils sont Schéhérazade et moi le sultan.

Je fais rituellement une brève présentation de *Ronceraïlle* de Claude Bonnefoy, supercherie qui salua la parution du centième numéro de la collection *Ecrivains de toujours* au Seuil. L'utilisation de ce support devient d'année en année plus problématique. En effet, son contexte historique s'éloigne de nous. Or comme le rappelle Jeandillou (37) :

On ne peut négliger les situations de communication, le contexte historique et culturel qui favorisent la mise en place d'une tromperie. La logique inhérente à chaque type discursif, les contraintes lexicales, stylistiques, rhétoriques ou thématiques auxquelles il se plie, sont également indispensables pour comprendre comment un simple pastiche se transforme en apocryphe.

Je juxtapose donc à un extrait de *Runes*, l'œuvre poétique majeure de Ronceraïlle, un extrait de *Compact* (1962) de M. Roche auquel il semble avoir emprunté sa spatialisation multidirectionnelle toute en accolades et bifurcations, et à un extrait de *L'Architaupé*, le roman de Ronceraïlle, un extrait de *L'inquisiteur* (1962) de Pinget où l'on retrouve l'absence de ponctuation, les phrases courtes, le style oralisant, et le flux de discours où se mêlent propos rapportés, discours intérieur et description. Je mets ainsi en place la distinction, indispensable à tout imitateur, entre mimèmes de surface, qui correspondent aux attentes stéréotypées des profanes, comme ceux empruntés au Nouveau Nouveau Roman et à la Nouvelle Poésie, et mimèmes profonds qui réinstancient le fonctionnement du genre imité : la biographie sérieuse (par exemple le fait de pourvoir l'auteur d'une double production générique pour lui donner plus de complexité, ou de le faire mourir prématurément dans un accident de montagne, au moment même où il rencontre le succès). *Ronceraïlle* facilite l'appréhension des règles du jeu de la mystification, jeu à risques, surtout pour le mystificateur, qui joue plus contre lui-même que contre sa victime, ayant plus perdre qu'à gagner de sa réussite que l'on peut toujours attribuer à la naïveté de sa victime et qui le condamne à la discrétion, le privant ainsi de reconnaissance. C'est pourquoi les mystificateurs ne résistent pas très longtemps à la tentation d'éventer leurs prouesses, et glissent des indices déclaratifs au milieu des embrayeurs d'immersion. Le second intérêt de *Ronceraïlle* est de fournir des indices déclaratifs accessibles tels le patronyme du héros : Marc (marque) Ronceraïlle (on se raille), ou la mention de François Caradec, historien des supercheries littéraires, dans sa bibliographie. Comme le montre Jeandillou (21), la supercherie est une tromperie, pas un mensonge. Elle ne dissimule pas les traces de la censure qu'elle inflige à la vérité, elle se contente d'en détourner l'attention, rendant ainsi le lecteur responsable de sa lecture, ce qui est le propre de la communication littéraire. En outre, constater que la déclaration de la mystification n'ôte rien au plaisir que l'on peut y prendre laisse espérer aux futurs auteurs que le mécanisme de l'immersion fictionnelle qui est un « état mental

scindé », un « comportement biplanaire » (Schaeffer, 190), inhibera ma conscience évaluative, et me fera réagir d'abord en lectrice. Voilà pourquoi je reste pour l'instant fidèle à cet exemple.

Je n'aborde le troisième niveau de la mésogenèse, celui de la *scène générique* selon Maingueneau, qu'après les deux autres, de façon à éviter la tentation de la reproduction mimétique aveugle. Il s'agit de familiariser les étudiants avec le genre véritable qui leur est demandé : celui de l'évaluation universitaire à support de supercherie littéraire. Dès que j'ai pu disposer d'une quinzaine de biographies, j'ai proposé à la consultation un échantillonnage des productions des années précédentes que je varie chaque année. Je mélange des travaux qui diffèrent par la note et les appréciations (visibles sur les exemplaires), les genres, les mouvements et les siècles évoqués, et la date de rédaction. De quoi donner une idée du genre en diachronie — dix ans déjà ! — et en synchronie.

2. La construction fictionnelle

Toute fiction est autobiographique du fait que l'auteur puise dans son univers de référence pour construire celui de la fiction. La biographie littéraire imaginaire appartient au genre plus vaste de la fiction historique, qui comble les paralipses de la grande histoire en se tenant au plus près de la vraisemblance :

J'ai tout naturellement choisi un auteur féminin, qu'il pourrait s'agir d'un homme ne m'est jamais venu à l'idée. Le contexte du 18^{ème} m'est venu aussi tout naturellement ainsi que le milieu des négociants à Marseille car mon sujet de mémoire est les consuls suédois à Marseille de 1730 à 1792 [...]. Tous les détails sur Marseille sont véridiques. [...] Pour créer Anne-Charlotte je me suis appuyée sur la famille du consul suédois, les Fölsch, qui sont Allemands. [...] Le nom de famille est simplement le nom du vrai consul danois Lassen, auquel j'ai ajouté un C, puis j'ai vérifié que ce nom existait vraiment en danois (Bernardi).

Le personnage naît de la tension entre l'imagination et la fidélité à la réalité historique : « La rencontre avec Hans Christian Andersen est venue à la suite de la lecture de la biographie de celui-ci où j'ai pu voir qu'il a fait trois voyages au sud de l'Europe et également qu'il ne s'est jamais marié » (*ibid.*).

C'est en partie pour cela que la biographie imaginaire permet d'évaluer indirectement les connaissances historiques et littéraires des étudiants. Mais le principal intérêt de la contrainte historique est d'être un embrayeur naturel de créativité :

Ensuite l'idée qu'Anne-Charlotte soit un auteur de conte est venue toute seule [...] J'ai hésité à lui faire rencontrer Charles Dickens à Londres, car Andersen et

Dickens se rencontrent effectivement. D'ailleurs le personnage d'Uriah Heep de Dickens est calqué sur Andersen. Mais j'ai préféré qu'Anne-Charlotte rencontre Jane Austen, que j'admire beaucoup (*ibid.*).

Dès que le personnage central prend consistance, l'auteur commence à s'identifier à lui. Une deuxième tension créatrice prend alors le relais, celle qui s'opère entre le décentrement requis par le genre biographique et le démon autobiographique qui habite tout romancier :

Je n'ai pas voulu faire d'Anne-Charlotte une féministe militante, mais plus un personnage comme George Sand qui, par son comportement, reste un symbole du féminisme mais qui refusa de s'y investir. Néanmoins j'ai fait de sa sœur une suffragette anglaise qui rejoint le Langham Place Group, une organisation très connue du 19^{ème} siècle. Je pense que c'est mon côté féministe qui a conduit à cela (*ibid.*).

Le moment et les conditions dans lesquelles se manifeste cette tension sont critiques aux deux sens du terme, c'est-à-dire décisifs et discriminants. Les scripteurs sont des femmes à une écrasante majorité (25 sur 30), les auteurs inventés aussi. Pourtant certaines femmes n'ont pas hésité à inventer des auteurs hommes. Le féminisme est un vecteur d'identification normal dans une filière universitaire choisie presque exclusivement par des femmes, mais dont l'objet d'étude est un champ de production social où le pouvoir a été et est encore souvent détenu par les hommes. Anna Lemaire, fille de peintre et critique d'art, qui publie chez Charpentier en 1881 une nouvelle naturaliste : *La volontaire*, puis en 1882 un roman, *Mademoiselle Cécile*, qui fait dire à un critique : « Maintenant c'est aux filles d'accoucher du Zola » (Guérin), en est un exemple.

S'il faut chercher une pulsion autobiographique, on la trouvera plutôt chez les scripteurs qui choisissent d'emblée de se projeter dans leur personnage, ce qui est souvent le cas lorsqu'ils recyclent dans leur biographie imaginaire leur propre production littéraire. Ils éprouvent alors plus de difficulté à rendre leur personnage autonome. Le témoignage suivant expose ce type de dilemme et montre que la biographie imaginaire peut aussi fonctionner comme un récit auto-thérapeutique :

La description des phénomènes psychologiques de Davide Aznavourian, ainsi que l'histoire de sa maladie et de sa famille, les sentiments et les idées de l'enfant souffrant ont été empruntés à ma propre expérience pour garantir leur vraisemblance. Les vers ont été écrits par moi il y a quelques années. Dans ma critique, j'ai introduit mon opinion sur l'oeuvre, oeuvre que je relie étroitement à l'expérience de l'artiste. J'applique ce traitement à mes propres nouvelles, les ayant attribuées à D. Aznavourian. Par ailleurs, il m'a semblé nécessaire de mêler à mes propres textes, des bribes inventées pour l'occasion afin de mieux coller au projet (Babayan).

Un groupe de scripteurs se signale par un investissement autobiographique particulier, ce sont ceux qui explorent leurs racines familiales:

Pour concevoir la vie de Lucrezia Aldobrandeschi je me suis inspirée de personnes de mon entourage familial, d'amis, de faits qui m'ont été racontés. La dame appelée Emily, dont le vrai nom est Maria Teresa Viviani della Robbia, est l'épouse de l'un de mes ancêtres qui avait réellement inspiré Percy Bysshe Shelley (Biondi della Sdriscia).

La fiction contribue alors à l'affirmation de l'identité familiale. Mais l'histoire familiale n'est pas l'unique pourvoyeuse d'auteurs imaginaires bi-culturels ou apatrides. Les étudiants en langue et littérature étrangère, même français, y ont également trouvé matière à tisser des liens entre leur culture autochtone et leur culture professionnelle : « la naissance de BAYAMO en Argentine et son exil en France ont été les points de départ du travail d'écriture/ avec un déracinement et un problème identitaire qui ont donné naissance par la suite à des thèmes littéraires plus précis » (Masini).

La création du personnage-auteur tient compte de quatre paramètres : la représentation culturelle de l'époque qu'on lui assigne, l'expérience de son inventeur, la biographie qu'on lui invente, l'œuvre qu'on lui attribue. Ces paramètres transparaissent dans le choix de son nom. L'emprunt au patronyme du chanteur Charles Aznavour pour Aznavourian fait directement référence à la culture contemporaine. Le nom de Ramia Vanalenti est l'anagramme du prénom de sa créatrice Maria Valentina Dentamaro. Celui de Simon Fangeti résume son échec existentiel (Simon étant l'anagramme de « moins » a entraîné Fangeti celui de « négatif », Haliez) ; celui de Friedrich Herbstlaub sa romantisme, par sa double référence à Caspar David Friedrich (« Littéralement, « Herbstlaub » veut dire « feuillage d'automne », ce mot aurait pu être le titre d'une des peintures de Friedrich », Tiemayer).

Mais le baptême du personnage principal peut aussi être l'occasion d'une prise de conscience et d'une prise de position par rapport à la littérarité de l'exercice. On distinguera les « déclaratistes » s'emparent du nom pour déclarer la supercherie : leurs auteurs imaginaires s'appellent Gausse (« je me gausse » transposant « on se raille ») ou Tomefan (parce que « fantôme »). Et les « artistes » tenants de l'intransitivité de la littérature, et qui la symbolisent soit au travers d'un nom mythique, comme Paul Naemau, soit par le refus de nommer :

La première fois que je fus mis en contact avec lui, ce fut par une photographie, ce cliché que tout le monde connaît, placé sur la quatrième de

couverture de son unique roman, *Si près*. Cette photographie si trouble, de profil, dans un clair-obscur qui laissait à peine distinguer ses traits. Rappelez-vous la légende, si peu loquace : « L'auteur » (Ritt).

Le nom propre d'auteur constitue la charnière entre l'univers de référence et l'organisation fictionnelle, caractéristique (Jeandillou, 29) qu'il doit à la fois à sa nature de désignateur rigide d'un référent unique (pour reprendre l'exemple donné par Jeandillou : « Gide ») et aux descriptions définies par lesquelles il se laisse paraphraser (« l'auteur de *Paludes* »). D'où le partage des mystificateurs en deux camps : ceux qui jettent leur dévolu sur le nom d'un auteur réel et réaménagent le référent, et ceux qui inventent un nom et le descriptif qui va avec. Contrairement aux apparences, la première solution est beaucoup plus ambitieuse que la seconde, elle est donc plus rare mais d'autant plus spectaculaire. On découvre ainsi l'existence de Lucius Ovidius Primus, frère aîné du poète Ovide (Publius Ovidius Naso). Banni par Auguste en raison de ses vers licencieux en -24, il s'ouvre les veines à vingt ans pour protester contre la censure impériale. Par la suite, son cadet plagie ses ouvrages, c'est ce « crime » qu'aurait puni Auguste en l'exilant en 9, et non le caractère licencieux d'œuvres écrites trente ans auparavant. Les tenants de cette réattribution s'appuient sur la différence stylistique des œuvres érotiques et des œuvres mythologiques d'Ovide. Le crime « inspiré par les Muses » qu'Ovide confesse dans *Tristes* II, 3-4 serait donc celui de plagiat et non de pornographie (Kmet). On rencontre un nouvel auteur des sonnets de Shakespeare, un certain William Holden (nommé d'après les initiales du destinataire de certains sonnets), acteur gallois, qui aurait créé les rôles féminins du dramaturge et aurait émigré ensuite aux États-Unis (Dufour). L'invention onomastique partielle : celle de Clotilde Coppée, petite-cousine de François, qui emprunte son prénom à l'inspiratrice d'Auguste Comte, fournit une solution intermédiaire entre le changement d'attribution et l'invention onomastique (Sharp). Tout ceci confirme que le nom est, comme le dit le seul duo d'auteurs du groupe, « l'humus de l'identité du personnage » (Lopez, Martin), mais aussi un élément majeur du contrat de lecture.

3. La construction narrative

La vraisemblance de la biographie fictive dépend de l'équilibre instable entre l'inféodation au descriptif, exigée par le pacte historique, et la nécessité de justifier l'intérêt de l'auteur étudié, exigée par le pacte imitatif. La justification peut invoquer des raisons extrinsèques ou intrinsèques à la littérature.

Aux raisons extrinsèques appartiennent les morts précoces par maladie (tuberculose jusqu'au 19^{ème} siècle), suicide (qui se combine avantageusement avec le manque de reconnaissance littéraire), et les diverses formes de censure, sociale ou personnelle (très liées à l'édition, donc facilitant aussi la mise en relation de la vie et de la carrière littéraire). *Camille, la femme cachée*, est une grande bourgeoise parisienne, dont le mari et les enfants ne découvriront l'abondante production pornographique qu'après sa mort (Ludewig). Le choix de la période contemporaine ou du passé proche est également une excuse toute trouvée à la méconnaissance de l'auteur fictif.

Aux raisons intrinsèques appartiennent toutes les causes qui font classer un auteur dans les *minores* : venu trop tôt (précurseur), ou trop tard (attardé), pas assez original (épigone) :

Il ne semble pas difficile dans un premier temps de tracer une silhouette à sa guise : quelques lieux et dates, un premier trajet de géographie imaginaire, un physique peut-être une « ligne générale de vie ». Très vite pourtant [...] la masse des auteurs existants, surtout de ceux qui n'ont connu qu'une reconnaissance médiocre (et notre auteur imaginaire peut difficilement passer pour un génie reconnu) [...] démotive l'invention d'un *homunculus* supplémentaire (Roustan).

Il faut alors que le biographe leur oppose des contre-arguments et des preuves nouvelles justifiant la réouverture du procès en canonisation littéraire, pour filer la métaphore inaugurée par Théophile Gautier dans *Les Grotesques*, l'un des ouvrages d'appui de mon séminaire. Si le mépris de l'homuncule va de pair avec le culte du génie, l'histoire et la sociologie nous ont aussi habitués à faire confiance aux menus faits et aux petites gens qui semblent moins exposés à la dénaturation que les faits marquants et les personnages illustres, et que l'on prend pour ce qu'ils sont, des indices de l'existence de catégories plus vastes qui les englobent. Sebastiao Marreca nous fait faire connaissance avec l'école réaliste portugaise (Gressier), nous révisons l'histoire de la musique du 18^{ème} siècle avec Asvero Ricci, librettiste adaptateur de Goldoni, censé avoir eu son heure de gloire entre Metastase et Da Ponte (Carmesini), et mesurons le malaise existentiel de la jeunesse contemporaine à travers la révolte de la poétesse Inès Varga, « jeune fille d'une effrayante maigreur, qui connaît de longues phases de mutisme, s'habille de façon incohérente, intervertissant les fonctions de chaque vêtement ou sortant presque nue en hiver » (Poli).

La préoccupation argumentative conditionne l'invention des structures fictionnelles comme les choix narratifs. En effet, les éléments de l'intrigue sont déterminés par les intentions de l'auteur à l'égard du lecteur, qui ici sont doubles : c'est une fiction, et une fiction d'histoire littéraire, elle doit être à la

fois passionnante et crédible. Or le personnage part déjà avec un sérieux handicap, c'est qu'il n'a pas été retenu par la postérité. Un auteur souligne à quel point cette contrainte générique affaiblit *a priori* la crédibilité du personnage : « Je me suis attachée à la retranscription de la production littéraire de mon auteur, choix imposé — au détriment certes du personnage en tant qu'être — par le fait que cette production soit censée demeurer parfaitement inconnue du public » (Poher).

Le problème est en général résolu en utilisant les controverses professionnelles caractéristiques de l'univers représenté pour imaginer le projet littéraire du personnage, toute biographie revenant à décrire la façon dont le sujet « l'homme » atteint son objet, « l'œuvre ». Cela est vrai aussi bien pour les personnages qui appartiennent à un mouvement ou une mouvance littéraire, que pour ceux qui échappent, pour une raison ou une autre, à une appartenance repérable. Dans le premier cas, les obstacles proviennent des lobbys adverses : « Fascinée par la poésie romantique [Tonnie Martinez] ne peut tolérer la poésie contemporaine » et fait précéder son premier recueil de poèmes d'une lettre ouverte à Michel Deguy. « Cette attaque sauvage, que Michel Deguy n'aura pas lue, dessert Tonnie auprès d'autres défenseurs de la modernité du langage ». (Poher). Dans le second cas, c'est le défaut de lisibilité de l'auteur, inclassable et donc inclassé, qui est invoqué comme cause de l'échec. Ce défaut de lisibilité peut avoir diverses origines. Parfois la production de l'auteur appartient d'emblée aux enfers de la littérature : littérature érotique, paralittérature, littérature régionaliste. C'est alors l'ouverture ultérieure des critères de classement due à la recherche ou à des changements culturels qui justifie sa réhabilitation. Mais si l'on reste dans le champ de la littérature consacrée, le critère d'inclassabilité se révèle vite volatil, puisqu'il sert aussi bien à condamner les débutants qu'à encenser les gloires littéraires. Aussi les plus retors l'emploient-ils au plein de sa capacité, au début et à la fin de leur récit :

1973, publication de *Des airs brûlants*, qui s'avère être le premier roman de Fangeti. 1976. Son deuxième roman paraît et est intitulé *Folle immuable*[...] Puis, pendant dix années, il n'a plus été question de cet auteur atypique, ce qui alimenta les conversations pendant quelques temps. Il tomba ensuite peu à peu dans l'oubli pour revenir encore plus étrange et talentueux que jamais.[...] L'une des caractéristiques de Fangeti est qu'il apparaît toujours de quelque manière dans ses romans [...] Cependant, ne pas conclure trop vite de la présence effective de Fangeti dans ce livre. C'est cela même qui contribue à l'originalité de cet auteur. La confusion entre personne et personnage est l'un des fils conducteurs de son œuvre complète (Hallez).

Ceci ne va pas sans les connaissances littéraires (par exemple sur l'autofiction à la fin du 20^{ème}) qui rendent crédible l'ethos discursif tant des

personnages que du narrateur. On ne confondra donc pas la pulsion autobiographique indirecte qui pousse les auteurs à incarner dans la fiction les éléments de savoir qu'ils ont dû apprendre à maîtriser pour traiter leur sujet de mémoire, avec la pulsion autobiographique directe qui les incite à transférer à leurs personnages leurs idées et leurs affects. La grande différence entre les deux, c'est que la pulsion autobiographique indirecte est médiatisée par le méta- et l'inter-discours littéraires authentiques, et devient un vecteur de polyphonie, aussi bien dans l'agencement des pseudo citations auctoriales et critiques que dans le discours du narrateur. Pour s'en convaincre, il suffit de rapprocher l'extrait du commentaire dans lequel un auteur décrit la crise de la littérature occitane contemporaine :

Au vingtième siècle cette même littérature a connu une grave crise liée à la période d'occupation, ainsi le Félibrige qui était la principale instance de promotion et de diffusion de la langue d'oc depuis sa création par Frédéric Mistral en 1854 fut accusé de collaborer avec les Allemands. Après cette accusation beaucoup d'écrivains en oc se sont désolidarisés de cet organisme et par opposition à celui-ci ont créé l'Institut d'Etudes Occitanes (IEO). [...] Cette crise dans l'histoire de la littérature occitane qui dure depuis un demi-siècle nuit à cette même littérature dans la mesure où chaque écrivain n'est plus concentré sur sa production mais sur les moyens qu'il doit employer. [...]. Des thèmes plus universels s'effacent au profit de ces querelles, l'approche de sujets qui peuvent préoccuper l'ensemble d'une société et non pas uniquement un cercle restreint se fait rare. C'est dans cette optique que j'ai souhaité placer mon auteur fictif (Pasquetti).

avec le passage de la biographie imaginaire dans lequel il a réinvesti les thèses repérées :

La notion de « somi » (rêve) est au centre de l'œuvre de Séguran.[...] Il ne sent la pertinence de ses écrits que s'il fait naître le rêve chez d'autres. Ce concept permet avant tout de situer la place de l'auteur dans l'histoire de la littérature occitane. Son choix d'écrire en occitan vient de sa famille mais aussi de la représentation qu'il se fait de cette langue. Séguran trouve une certaine modernité dans l'écriture occitane et c'est bien cette idée qui le place en relation avec tous les auteurs occitans de l'après-guerre et plus particulièrement eux de l'I. E. O. Il raisonne du point de vue de l'expression linguistique selon l'idée que le poète n'a pas de nation [...]. C'est pourquoi, et là nous nous plaçons en contradiction avec les propos de Robert Lafont, il n'écrit pas en occitan par militantisme mais tout simplement parce qu'il trouve dans le moyen de cette expression une plénitude à son écriture (*ibid*)

Tout ceci semble condamner la biographie d'auteur imaginaire à un schéma narratif stéréotypé, pur et simple décalque des scénarios de vie des auteurs secondaires auxquels nous sommes habitués l'histoire littéraire. Or si

une caractéristique majeure de genre de récit est son asservissement au contexte intertextuel, ce dernier, comme toute contrainte, se révèle porteur de créativité :

La rédaction de la biographie d'un auteur imaginaire présente de multiples difficultés que ne rencontrent pas les autres biographes : la notion de crédibilité est à ne jamais perdre de vue, c'est même le fil conducteur auquel doit en permanence « s'accrocher » l'étudiant. Néanmoins, cela force, par déduction, l'imagination (Poher).

En quoi consiste cette déduction ? Nous tenterons, une fois encore, de procéder par simplification autour de tendances opposées balisant un continuum de solutions intermédiaires.

Ou bien l'auteur sacrifie sa vie à la littérature, ou bien il met la littérature au service de sa vie. Certes, ce sont là des stéréotypes, mais des stéréotypes fonctionnels, des archi-stéréotypes dont tous les biographes littéraires se servent pour orienter la chrono-logique des événements, car expliciter la cohérence entre l'homme et l'œuvre est une contrainte générique commune aux deux biographies, la sérieuse comme la fictive. Les deux options peuvent intervenir dans le même récit, mais il faut pour cela que les deux volets restent séparés, comme dans la vie de Camille, déjà évoquée, qui connaît de son vivant un succès international mais sous un pseudonyme. Les contraintes énonciatives qu'elles engendrent nous semblent en effet différentes. L'auteur pour lequel la littérature est un objectif secondaire résout pour son créateur le problème de l'insignifiance littéraire et laisse intact celui d'intéresser le public à sa vie. Il faut alors lui trouver une problématique de substitution, mais qui garde tout de même un lien avec le contexte littéraire. C'est le cas de Gustave Rihouey, écrivain colonialiste dont les descendants découvrent en lisant sa correspondance qu'il était tombé amoureux d'une « indigène » (Lopez, Martin), et de Pauline Delalma, poète d'origine juive qui s'installe avec son amant, un Sturmbannführer autrichien rencontré à Paris en 1941, dans la zone des officiers et des soldats de Treblinka (Cane). Une richesse psychologique insoupçonnée dope l'insignifiance de l'œuvre en la mettant en résonance avec la vie, et donne au lecteur un sentiment de supériorité par rapport au public ordinaire qui a méconnu l'auteur.

En revanche, l'auteur qui a tout misé sur la littérature pose un autre type de problèmes : c'est qu'il a tout raté. C'est lui qui exige la plus grande dépense argumentative et le plus de doigté narratif. Il faut en effet choisir entre l'empathie, avec ses facilités et ses risques, et le détachement classificatoire avec son revers : la banalité. La posture empathique se caractérise par le passage de la focalisation externe à la focalisation interne, conséquence de la rencontre du narrateur avec le personnage et/

ou son œuvre. Le narrateur est souvent un narrateur délégué (préfacier, ami de l'auteur, lecteur de maison d'édition). A l'inverse, la posture distanciée adopte une focalisation englobante de degré zéro gérée par un narrateur omniscient, mais intégrant par compensation des focalisations internes (propos de l'auteur imaginé, des critiques pro- ou anti-) et des focalisations croisées qui les renforcent. Les deux postures recourent indistinctement à la focalisation externe, qui est leur péché mignon. Que « le narrateur en dise moins que le personnage n'en sait » (Ducrot, Schaeffer, 719) peut simplifier la tâche de l'auteur dans un premier temps : il a moins à inventer, mais devient vite dangereux parce que le lecteur l'interprète inévitablement comme un embrayeur de suspense. La créatrice d'Antoine Briet l'a si bien compris qu'elle a décidé d'en faire un contemporain qui n'a pas encore dit son dernier mot :

La parution de l'essai annoncé *Enfin prêt ?* sera, nous l'espérons, l'occasion pour Briet de préciser son analyse du rapport au langage, aussi bien par l'explicitation de réticences (le titre suggère une maturation possible, un dévoilement) que par l'appréciation des voies de compensation littéraires frayées (Grataloup).

La gestion de la tension narrative est littéralement écartelée entre les deux moteurs de lecture que sont la curiosité et le suspense. Ceux-ci comme le développe Baroni (105-106) à la suite de Gervais, se fondent sur deux modes de saisie cognitive différents, liés à la connaissance préalable ou retardée des plans guidant les actions des personnages, l'un descendant, quand le plan est désigné d'avance, le lecteur n'a qu'à découvrir comment il se réalise : c'est la curiosité ; l'autre ascendant, quand le plan n'est dévoilé qu'à la fin ou une fois l'action engagée, c'est le suspense. Mais outre que les scripteurs ont découvert que l'on ne peut se passer ni de l'une ni de l'autre, ils ont été confrontés à la nécessité de les travailler chacune comme dominante à des niveaux différents de lecture : puisque le lecteur premier destinataire que je représentais savait et en même temps devait oublier que c'était une supercherie, et que tout lecteur de supercherie doit pouvoir en faire autant.

4. L'évaluation

Sans vouloir trop amplifier les poncifs qui obscurcissent aux yeux du profane la discipline austère qu'est l'évaluation, je commencerai par régler son compte (c'est le cas de le dire) au spectre de l'évaluation sommative, c'est-à-dire de la note. Sur trente-huit participants à cette épreuve, je n'ai donné aucune note en-dessous de la moyenne, et je n'ai pas eu à en rougir. L'étayage, cette partie de l'action didactique qui consiste à soutenir les apprenants, et le guidage, celle qui consiste à mettre en place les

apprentissages, en sont la cause, si l'on additionne les miens, et ceux, beaucoup plus conséquents, que les étudiants se sont prodigués à eux-mêmes grâce aux ressources antérieurement accumulées ou acquises pour l'occasion. Les dix points restants (je ne suis montée pour l'instant qu'à 18) ont été mis à contribution pour évaluer les candidats sur tous les critères qui viennent d'être évoqués et dont la contradiction dynamique, ainsi que le contrat de confiance qu'elle suppose pour être mise à profit, est parfaitement résumée par cet extrait d'un entretien avec l'une des auteurs (dans lequel CH= chercheur : moi, et SC= scripteur) :

51. CH : pourquoi craigniez-vous un piège ? quel piège ?
52. SC : j'avais peur que ce soit trop réglementé/que ce soit moins libre que ce que je croyais
53. CH : je pense que l'objectif de ce genre/c'est de tromper/c'est forcément lié à la personne/au public que l'on veut duper
54. SC : mais justement/c'était un peu ambigu/parce qu'il s'agissait de duper quelqu'un qui était au courant qu'il était dupé// : voilà : en ce sens-là/c'était un exercice
55. CH : et à votre avis/comment l'enseignant peut gérer ce double statut// c'est-à-dire lecteur/et évaluateur ?
56. SC : je pense qu'il doit d'abord être lecteur et que tant que la supercherie fonctionne/euh// :il est pas dans l'évaluation/et c'est le fait de rester dupe jusqu'à la fin qui le fera juger réussi un devoir comme celui-là
57. CH : exactement (Poher).

L'évaluation formative est le second type d'évaluation des apprentissages, c'est surtout elle que pratique l'enseignant, qui ne note pas en permanence (à la différence d'un juge de touche au tennis, par exemple, ou du membre d'un cabinet d'audit) :

La fonction formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner des moyens pour lui permettre de progresser dans ses apprentissages. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace » (Cuq, 91).

Mon dispositif d'écriture table sur une variante de l'évaluation formative qui est l'évaluation formatrice. Centrée sur l'apprenant, celle-ci s'efforce de le rendre autonome tant dans l'organisation de ses apprentissages que dans leur évaluation, en visant à faire intérioriser le processus de régulation entre la production, l'évaluation, la décision et la correction. J'ai compliqué le recours à l'écriture comme outil d'évaluation formatrice par le choix du texte à écrire, un pastiche de genre en relation

avec l'objet du séminaire. Je me suis déjà expliquée de ce choix il y a vingt ans, en exposant une progression d'atelier d'écriture consacrée au pastiche d'auteur. Les raisons que nous invoquions à l'époque, mon co-auteur et moi-même, valent d'être rappelées, pour montrer leur actualité et faire ressortir les différences entre les deux situations :

Pourquoi faire écrire un pastiche ? on connaît la réponse de Proust, celle d'un futur écrivain qui souhaite exorciser certaines influences encombrantes. Quoiqu'à usage personnel, c'est bien d'une didactique qu'il s'agit, puisque, par le pastiche, le scripteur s'apprend à devenir lui-même. On pourrait hésiter à transposer cet usage dans une didactique externe : l'enseignant s'adresse à des apprentis scripteurs, qui, s'ils ont effectivement besoin d'acquérir une autonomie scripturale, ne sont pas trop menacés, peut-être, par les influences d'auteurs qu'ils n'ont guère l'occasion de fréquenter. (Bilous, Bilous (Biagioli), 131)

Depuis, les pratiques d'écriture mimo-textuelles ont été introduites (en 2000) dans les épreuves anticipées du baccalauréat sous l'appellation *sujet d'invention*, et remplissent à peu près exactement les fonctions que nous leur prédisions à l'époque :

Le meilleur moyen de se libérer des livres n'est pas de ne rien lire. Il existe ce que l'on pourrait appeler un *effet d'école élargi*, qui est la résultante de toutes les influences intertextuelles exercées par la masse des écrits en cours dans la société ; influences diffuses et partant peu maîtrisables, grandes pourvoyeuses de stéréotypes stylistiques. Par la sélection qu'il implique d'une cible définie, le pastiche fait passer de l'empire des influences subies à la pratique de *l'intertexte restreint* (*ibid.*).

La transposition d'une situation à l'autre est aisée. Le pastiche de genre a les mêmes vertus que le pastiche d'auteur, s'agissant de la restriction de l'intertexte, même si son intertexte a des chances d'être plus vaste. En outre, ses stylèmes sont des méta-stylèmes, qui entrent en résonance avec les stylèmes d'auteur, car la perception d'un genre se fait à partir non de l'addition mais de la perception holistique des styles des auteurs qui s'y sont illustrés. Ceci répond parfaitement à la situation des étudiants du séminaire qui, cinq ans après le baccalauréat, sont censés avoir eu des auteurs et des genres une fréquentation plus qu'épisodique, mais se trouvent en tout début d'une spécialisation de recherche, donc, toutes proportions gardées, au même niveau que Proust, dans la sphère de l'écriture critique.

Or ces étudiants qui se penchent sur le style d'un auteur, d'une école ou d'un genre particulier pendant toute une année n'ont jamais eu, de leur propre aveu, l'occasion d'écrire un texte littéraire en situation universitaire, ce qui les a privés d'une connaissance personnelle des

mécanismes de ce type d'écriture. Le point positif qui revient le plus fréquemment dans les bilans est d'avoir pu passer pour une fois du côté des producteurs : « Ce travail d'écriture m'a permis de mieux réaliser les enjeux du séminaire car je devais me mettre dans la peau d'un historien littéraire [...] et en même temps d'un véritable auteur, puisque le travail consistait à créer une supercherie, à inventer la vie d'un écrivain. » (Giorgis).

Il ne pouvait guère en être autrement vu le genre choisi. En effet non seulement l'écriture mimétique facilite la prise d'indices sur les fonctionnements profonds du genre qu'elle imite, mais celle de la biographie imaginaire, en obligeant à créer de toutes pièces les extraits d'œuvres et les extraits de critiques, offre l'équivalent d'un apprentissage par simulation, celui-là même que l'on utilise pour former les pilotes d'avion, ou les officiers-radars des sous-marins, avec des salles spécialement équipées reproduisant exactement leurs futurs lieux d'exercices, mais qui limitent la surcharge cognitive en supprimant les facteurs environnants. Elle donne un avant-goût du faire de l'écrivain et de celui du critique, et des relations qui existent entre les deux, allant jusqu'à faire prendre conscience de la parenté qui existe entre l'écriture d'extraits dans l'invention et dans le mémoire :

Certes celui qui prépare un mémoire est toujours conscient de chercher un peu dans les textes et dans les discours critiques des arguments pour justifier ses propos [...] Pour autant au-delà de l'effort pour garder une distance et une bonne foi qui permettent de percevoir ou de comprendre des arguments divergents, l'effet radical de la coupure imposée aux textes [...] n'est pas toujours perceptible pour celui qui a en tête le contexte large de l'extrait. Le commentateur tout autant que le biographe est tiraillé entre le sentiment, sinon d'avoir tout dit, du moins d'une pertinence qu'il estime reconnaissable, et l'étrange impression de passer à côté de l'essentiel (Grataloup).

Cette opportunité, la carrière littéraire n'est pas actuellement en mesure de l'offrir. L'apprentissage mimétique ordinaire ne se réalise pleinement que dans la socialisation de l'écrit, par essais et erreurs auprès des comités de lecture des maisons d'édition. Ceux qui en ont tâté se délivrent de ce trauma en le mettant en scène : « Tonnie Martinez symbolise ce million d'auteurs [...] qui n'ont pas eu la chance immense de pouvoir vivre de leur talent. Un travail à temps plein, parfois sans le moindre rapport avec la littérature, ralentit la production de ces écrivains de l'ombre » (Poher).

Leur témoignage corrobore l'enquête sociologique effectuée par Lahire (2006) sur la profession d'écrivain en France. Une demande de lecture-conseil d'œuvres de fiction ou de poésie personnelles, fait suite

parfois à la remise du travail, demande que j'essaie d'honorer de mon mieux en revenant sur la cohérence, les intentions de l'auteur, et les effets textuels que j'ai cru décrypter. Mais ceci reste à la marge du but didactique, puisque nous ne sommes pas dans le cadre d'une master professionnalisant d'écriture — il en existe — mais dans un master de recherche en littérature.

Le cadre socialisant de l'écrit est donc clairement identifié : c'est celui de l'évaluation du séminaire, et de toutes les compétences qui ont pu s'y construire, dans comme en dehors du cours. Les auto-évaluations des étudiants sont donc aussi indirectement une évaluation du séminaire lui-même. Elles relèvent du discours sur l'action : le « dire sur le faire » (Lahire 1998) et doivent s'analyser d'abord en tant que telles :

- une première distinction peut être faite entre ceux qui peuvent décrire leurs stratégies, et ceux qui n'y parviennent pas ou peu, dans les propos desquels reviennent les « c'est évident », « naturel » ;
- une deuxième distinction peut être faite entre ceux qui s'impliquent dans leur description en disant « je », la majorité, et ceux qui restent dans la généralité en recourant à des indéfinis : « on », des tournures impersonnelles : « il est de mise » ou des infinitifs sujets : « concevoir une autobiographie rend inévitablement conscient de la logique du récit qui la sous-tend » ;
- une troisième distinction peut être faite entre ceux qui se centrent sur une stratégie « tout d'abord il faut préciser qu'avant même de commencer à réfléchir sur la période, l'esthétique ou les étapes de la vie de mon personnage je savais que je choisirai une femme » ; ou sur plusieurs stratégies mais de façon successive : « pour ce qui est du siècle [...], en ce qui concerne le cercle familial [...], en ce qui concerne son œuvre majeure[...] » ; et ceux qui d'emblée en combinent plusieurs : « La notice et la chronologie ont été les points de départ de notre travail : elles ont été réalisées de manière parallèle, chaque élément de l'une appelant l'introduction d'un élément dans l'autre ».
- une quatrième distinction peut être faite entre ceux qui décrivent leurs stratégies : ce qu'ils font, et ceux qui sont capables de les intégrer dans un modèle explicatif du faire :

Afin de répondre au critère essentiel de vraisemblance, j'ai dû surmonter un certain nombre de difficultés : la complexité de la période 1945-1955 demandait un travail de recherche profond, étant donné que les zones d'occupation occidentales avaient une organisation différente de celle de la zone d'occupation soviétique [...] Une autre difficulté rencontrée [...] relève de la terminologie. Ainsi, il n'a pas été évident de trouver les termes équivalant en

français à « Flütching » (réfugié), « Heimat-Vertriebener » (Allemand expulsé/chassé), « Heimatloser » (Allemand déraciné) [...] (Keller).

Les contenus du séminaire restitués ont été la présentation de *Ronceraille*, et les schémas narratifs et actantiels, descriptifs et argumentatifs utilisés dans l'analyse des biographies sérieuses. On les retrouve à deux moments du commentaire, dans l'évocation des procédures de vérification de la cohérence textuelle et de la conformité générique, et à la fin dans la confirmation du bien-fondé des hypothèses développées dans le séminaire.

Mais ils sont loin d'être mentionnés par tous, ni même par tous ceux qui décrivent leurs procédures. En revanche, l'évocation d'autres séminaires plus spécialisés que le mien et du sujet de mémoire est au moins aussi, sinon plus, importante. Les inventeurs de Rihouey sont même allés jusqu'à introduire parmi les critiques ayant parlé de leur auteur, avec son aval, cela va sans dire, mon collègue Jean-Marie Seillan, dont le séminaire sur la littérature coloniale les avait passionnés et qui venait de publier un ouvrage faisant autorité sur la question. Outre le divin frisson de qui se sent rattrapée par la fiction dans son univers de réalité, j'ai alors pu éprouver combien les étudiants étaient demandeurs de situations de formation susceptibles de les aider à mettre en cohérence les divers savoirs acquis auprès des (nombreux) intervenants du master.

C'est la réalisation de la biographie imaginaire qui est jugée comme l'apport le plus intéressant du séminaire. Elle a permis aux étudiants de :

- découvrir l'écriture, sans qu'ils se considèrent pour autant comme des écrivains :
 - [...]je pense que/la position de l'étudiant qui écrit la biographie fictive n'est pas précisément la position d'un écrivain// euh//selon moi// euh/ selon moi/euh/c'est//c'est//un travail de biographe/même si le biographe travaille sur/euh/un écrivain imaginaire/donc bien sûr il s'agit d'un travail de création//mais je ne pense pas qu'il s'agisse d'un travail d'écrivain proprement dit (*trois secondes d'interruption*)/ après/ bien entendu//il faudrait définir et redéfinir le terme d'écrivain
 - CH : et pour que ce soit un travail d'écrivain/qu'est-ce qu'il faudrait changer ?
 - SC : euh//il faudrait tout/ changer//puisque'il s'agit d'un travail qui est tout de même contraignant/donc//obligatoirement les limites occasionnées par ce type de travail//euh/euh/ben//: empêchent cela// et je dirais que// euh/enfin/plus généralement// euh/ben/oui/ben/ disons que // c'est compliqué/ parce que/personnellement/et je pense/ comme tout littéraire//on emploie toujours le terme écrivain avec

beaucoup de précaution/et beaucoup de respect/donc j'ai du mal à//:
ben/enfin/l'étiquette d'écrivain me paraît vite mise/pour un travail
comme celui-là/en tout cas//Disons que/parler d'un travail d'écriture
me semble plus juste/ (Masini)

— exprimer leur projet professionnel :

« je tiens à souligner que j'ai pris un réel plaisir à réaliser ce travail qui est basé à la fois sur la recherche et l'imagination, et qui, de ce fait, correspond à ce que je rêve de faire dans la vie à savoir la recherche en tant qu'enseignant-chercheur à la Fac et des romans » (Gressier).

Ma conclusion sera mon propre bilan. Je l'ouvrirai sur une satisfaction d'autant plus vive qu'elle est imméritée : j'ai passé d'excellents moments à lire les œuvres de ceux que je persiste à considérer, malgré eux, comme des auteurs. Cela bien sûr éveille un profond regret, celui de n'avoir pu enseigner l'écriture créative que dans le cadre de la professionnalisation des enseignants du premier et du second degré à l'I.U.F.M. Il y a toujours le risque que les étudiants qui choisissent la voie de l'enseignement l'assimilent à un simple gadget pédagogique, n'ayant pas vraiment le temps de la réinvestir dans une écriture personnelle. Les autres restent avec leurs frustrations qui sont grandes et leurs espoirs qui sont fervents.

Ma seconde remarque reprendra le slogan introducteur de la quatrième de couverture de *l'Esthétique de la mystification* de Jeandillou : « *Mystifier quelqu'un*[...] c'est l'initier », en l'adaptant : « Mystifier quelqu'un c'est l'initier mais c'est aussi s'initier par contrecoup ». En me mystifiant, mes étudiants se sont initiés à l'écriture de la biographie littéraire, à celle de la biographie sérieuse, à celle de la littérature et à celle de la critique.

Ma troisième et dernière remarque porte sur l'initiation qui reste à accomplir. Elle concerne la formation au projet personnel et à l'auto-évaluation que je n'ai fait qu'esquisser avec ma consigne. La question de savoir si la capacité de pouvoir décrire une activité améliore directement les compétences que l'on y déploie ou relève d'une compétence indépendante est encore largement discutée. Dans le secteur de la littérature et des arts en général, c'est même un motif d'alliance objective entre ceux qui refusent de parler de leur travail (certains artistes) et ceux (universitaires et critiques) qui font le leur en parlant de celui des autres. Mais précisément le fait de s'essayer aux deux a déclenché chez certains étudiants une lucidité que tous devraient pouvoir partager. Dans notre époque de marchandisation des savoirs, les modes d'évaluation évoluent très vite et s'appuient de plus en plus sur la capacité des sujets à rendre leur trajectoire professionnelle lisible et à décrire leurs compétences, port-

folio de réalisations à l'appui. Celle d'une biographie imaginaire me paraît être un gage de professionnalité qui pourrait figurer honorablement dans le port-folio d'un littéraire pour peu que l'on forme les étudiants à la partie du devoir dont le guidage reste à construire : le *comment j'ai écrit*. Le but serait de faciliter leur positionnement professionnel en leur faisant comprendre qu'auteur, critique, chercheur et enseignant sont des rôles qui relèvent de logiques professionnelles différentes mais qui participent du même étymon disciplinaire : le goût de la littérature.

CTEL, E. A. 1758 & U.R.E. I3DL
Université de Nice Sophia Antipolis

Bibliographie

- Baroni, R. (2007), *La tension narrative*, Paris, Seuil.
- Biagioli, N. (2007), « Ecrire la biographie d'un auteur imaginaire en master 2 littérature : l'identité littéraire de l'appris au construit », *Actes des 7èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature «Parler, écrire en classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'oeuvre»*, cederom, HAL-00163164.
- Biagioli N. (1995), «L'auteur personnage de l'histoire littéraire ». *Cahiers de narratologie* 6, Nice, pp. 99-133.
- Biagioli N. (1994), « Poetae minores et histoire littéraire dans *Les Grotesques* de Théophile Gautier », *Bulletin de la Société Théophile Gautier* 16. Montpellier, pp. 27-53.
- Bilous, D. Biagioli N. (1990), « La manière deux », dans Cl. Oriol-Boyer (Ed.) *La réécriture*. Université de Grenoble- Stendhal : CEDITEL, pp. 125-141.
- Bonnefoy Cl. (1978), *Roncetaille*, Ecrivains de toujours, n°100. Paris, Seuil.
- Charaudeau P., Maingueneau, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse de discours*. Paris, Seuil.
- Cuq J-P. (2003), [sous la direction de] *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Ducrot O., Schaeffer J.-L. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- Gautier Th. (1845), *Les Grotesques*, Paris : Desessart, deuxième édition.
- Guigue M. (2005), « Propositions pour une orientation ethnologique : l'école comme territoire institutionnel », *Les cahiers Theodile* n°6, Lille 3, p. 2-11.
- Jeandillou J.-F. (1994), *Esthétique de la mystification, Tactique et stratégies littéraires*, Paris, Editions de minuit.
- Lahire B. (1998). « Logiques Pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire », *Recherche et formation*, n°27, p. 15-28.

- Lahire B. (2006), *La condition littéraire, la double vie des écrivains*, Paris, La découverte.
- Schaeffer J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?* Paris, Seuil.
- Seillan J.-M. (2006), *Aux sources du roman colonial (1863-1914). L'Afrique à la fin du XIX^e siècle*, Paris, Khartala.
- Sensevy G., Mercier A. [direct] (2007), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presses Universitaires de Rennes.