

IMAGE DE L'ÉCRIVAIN DANS LE SECONDAIRE

Caroline MASSERON

Après lecture de l'enquête de Dominique Brassart sur « l'image de l'écrivain chez les enfants d'un CM2 », présentée dans ce même numéro, nous avons voulu vérifier si la conclusion à laquelle il parvient (« *l'image de l'écrivain chez les enfants de ce CM2 relève du mythe et de l'idéologie. Pur esprit, esclave de l'écriture dans sa tour d'ivoire, l'écrivain est un être non-social au statut économique magique* ») se modifie dans l'enseignement secondaire ou bien ne fait que se renforcer.

Les représentations que les élèves se font de l'écrivain relèvent des interférences que tissent l'institution scolaire et l'institution littéraire. Nous reprenons ici une des hypothèses formulées par Bourdieu (1) : l'institution scolaire est un lieu de consécration, de conservation, et d'admiration des biens culturels ; on sait que la littérature occupe la première place dans la liste des produits culturels scolarisés, peinture et musique étant notoirement minorées par la répartition horaire et le jeu des coefficients aux examens. Dire cela signifie que l'école, parmi d'autres institutions (la famille et les médias certainement, mais également l'église où les mises à l'index ont encore cours sous des formes plus feutrées : les cotes de l'Office Catholique du Cinéma en sont un exemple), transmet un cadre de valeurs, intériorisé par les sujets scolarisés, puis réinvesti à leur insu au moment de la consommation des textes. Cette idée peut se retraduire très trivialement de la façon suivante : tout acte pédagogique 1) *transmet* un savoir, 2) *choisit* le savoir qu'il transmet, 3) *choisit ses procédures* de transmission, privilégie certaines conduites (par exemple préfère le travail personnel au travail de groupe), 4) est ainsi, nécessairement, *dispensateur de valeurs*, même si cela reste complètement implicite. L'analyse d'un texte, une pratique pédagogique parmi d'autres, propose, entre autres valeurs, « une certaine idée » que l'enseignant se fait de l'auteur, de la lecture et de l'écriture (l'écriture comme technique scolarisée *vs* l'écriture comme produit culturel) et qui rencontre sur son chemin les « idées » des élèves en la matière. Tout cela n'est pas facile à cerner sur le terrain car nous nous

(1) Bourdieu (Pierre). — « La production de la croyance, contribution à une économie des biens symboliques », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, février 1977.

trouvons dans la mouvance de l'idéologique et de l'imaginaire. C'est pourquoi nous avons choisi de commencer par le repérage de ces « images » : les collecter, les répertorier, afin de les décrire ; base utile si l'on veut par la suite travailler ces représentations (travailler sur elles c'est-à-dire les transformer). Pour cela, nous avons procédé, très empiriquement, à la constitution d'un questionnaire écrit.

REMARQUE I : le dépouillement de ce questionnaire ne tient pas compte des variations psycho-sociologiques (sexe, réussite scolaire et classe sociale d'origine) dont Dominique Brassart dit qu'elles influencent les représentations des élèves. Cette première remarque précise les limites du travail présenté : simple indicateur, exercice de sensibilisation, il ne veut, ni ne peut, revendiquer la moindre valeur scientifique. L'exposé de la démarche suivie va clarifier nos attendus.

Préalables

A la différence de Dominique Brassart, nous n'avons pas demandé aux élèves de rédiger un portrait fictif de l'écrivain, nous leur avons posé quatre questions par écrit. Ce travail, dans aucune des classes sollicitées, n'est venu alimenter un travail en cours. Arbitraire, il renvoyait les élèves au protocole bien connu de l'interrogation écrite, au point que plusieurs élèves se sont demandés si ce serait noté !

Les questions ont été les suivantes, la dernière étant la plus intéressante :

- 1) pourquoi, selon vous, fait-on le métier d'écrivain ?
- 2) comment pensez-vous que vit un écrivain ?
- 3) comment travaille un écrivain ?
- 4) qu'est-ce qu'un écrivain ?

Elles ont été soumises à deux classes de cinquième, une classe de quatrième, deux classes de troisième dont une « aménagée », deux classes de seconde technique et enfin à quelques élèves de première A. Dans le dernier cas, il s'est agi d'anciennes élèves de troisième, des filles exclusivement, qui ont été volontaires pour répondre (cela n'est pas sans incidences sur leurs réponses).

REMARQUE II : le critère de la répartition géographique (opposition ville/campagne) n'est pas très pertinent ici comme facteur distinctif. Il est probable qu'il l'aurait été davantage si les questions avaient porté par exemple sur le théâtre, l'assiduité des élèves dans un lieu culturel de ce type étant directement dépendante de leur situation géographique.

D'emblée, il nous faut relever le caractère hétérogène de la population scolaire interrogée et nous en expliquer un peu. Effectivement, le niveau et le type d'études suivies sont assez variés : premier cycle vs second cycle, enseignement général à dominante littéraire vs enseignement technique. Ces olivages ont entraîné des variations importantes dans les réponses fournies, c'est ainsi que seules les élèves de première A ont rejeté le cadre du questionnaire, fondant leurs réponses dans un long texte de synthèse (3 pages

minimum, format 21 x 29,7) dans lequel on reconnaît le modèle de la dissertation littéraire : l'obsession du plan, la valeur démonstrative des exemples ainsi que le type de problématique posée (une élève écrit par exemple : «... je crois qu'il faut revenir à l'éternel problème de l'intérêt présenté par la lecture : divertissement ou instruction ? ») en sont les signes apparents. Pour le reste des élèves, les réponses ont été brèves : très brèves (une à deux phrases par réponse) pour les 5^e, les 3^e aménagée et pour la majorité des 2^e technique. Quant aux autres copies, elles offrent des réponses qui oscillent entre 5 à 10 phrases. Quel parti tirer de la longueur relative des énoncés produits ? Très simplement, elle traduit en premier lieu l'intérêt ou l'embarras suscités par le questionnaire, ou plus précisément par son objet, et, plus accessoirement, intérêt ou embarras devant l'expression écrite quelle qu'en soit la nature. Ces observations valent surtout pour les cas limites : les premières A, d'une part, et d'autre part, les troisièmes aménagées.

Toutefois, nous pouvons remarquer en second lieu que, même brèves, les réponses sont toutes là. Sur l'ensemble des 160 élèves interrogés, un seul a répondu à l'une des questions : « je ne sais pas ». Bien sûr, cela en dit long sur le caractère obligé de l'exercice scolaire ; pourtant, il ne s'agit pas que de cela. Les élèves, spontanément, ont eu *quelque chose à dire* sur le sujet ; je pense qu'il en aurait été autrement si l'on avait simplement remplacé dans nos questions le mot « écrivain » par le mot « intellectuel » : plus d'un aurait abandonné ou demandé des précisions. L'écrivain, au contraire, son métier, sa vie, renvoient à un réel qu'ils imaginent facilement : les élèves « voient » ce que peut être le travail d'un écrivain. Justement, les réponses issues du 1^{er} cycle et des 2^e technique sont assimilables à des *opinions sur*, à des *images*. En 1^{re} A, il s'agit plutôt de *faire valoir des connaissances sur* : je sais des choses sur Balzac ou Baudelaire, je peux généraliser ce savoir pour caractériser L'écrivain.

Cette distance que nous plaçons entre les opinions et les connaissances ne doit pas laisser croire que les secondes valent nécessairement mieux que les premières, pas plus qu'il ne faudrait y voir une coupure radicale entre les deux discours sur l'écrivain. Les connaissances utilisées par les 1^{re} A sont empreintes du même idéalisme que les croyances ou opinions exprimées dans les autres copies. Elles n'en sont que le prolongement, certes plus élaboré lexicalement : le « *souffle créateur* » et « *la fureur divine* » viennent remplacer avantageusement « l'inspiration » !

Il nous faut ajouter deux mots sur le dépouillement de ce questionnaire. Le hasard, les circonstances du moment ont présidé au choix des classes interrogées. Par conséquent, nous n'avons pas tenté de dépouillement quantitatif ; il nous semble que cette technique doit être réservée à un échantillonnage numériquement plus important, plus homogène que le nôtre, et sélectionné sur des critères définis à l'avance. Par ailleurs, le questionnaire n'appelait pas à un dépouillement quantitatif dans la mesure où il ne demandait pas de choisir une réponse déjà rédigée parmi d'autres mais de formuler une réponse (2).

(2) Ces considérations prennent toute leur importance quand on élabore un projet d'enquête avec des élèves : avant d'arrêter son choix sur telle ou telle question, il faut avoir clarifié au maximum la méthode du dépouillement.

Ici, nous avons préféré extraire des copies un certain nombre d'*images-clés* qui se rapportent à l'écrit autant qu'à l'écrivain, frappantes pour leur *stéréotypie* et leur *retour d'une réponse à l'autre*.

De quels écrivains est-il question ?

Si tous les élèves s'accordent à définir l'écrivain comme étant « *celui qui fait des livres* », les exemples choisis montrent cependant qu'un double clivage, scolaire et culturel, s'établit autour de la notion de livre.

Les élèves de premier cycle et de seconde technique citent toutes les productions, sans restriction de genres, sans valoriser les produits considérés en majeurs ou mineurs. Le policier est souvent cité ainsi que les récits historiques (avec une prédilection particulière pour les récits de guerre) ; sont cités également la science-fiction, la bande dessinée, les romans d'aventures, les romans d'amour, les contes pour enfants et les mémoires : celles de Bigeard et celles de Bombard, etc... Ces réponses recouvrent ce que Bourdieu puis Dubois (3) ont appelé « le champ de la grande production » : produits et diffusés en masse, ces textes échappent pour une bonne part à la scolarisation : « voués à la fabrication en série, (ils sont dominés) par une écriture stéréotypée et constituent une littérature moyenne apte à satisfaire l'intérêt du public le plus large, (...) pour des motifs de rentabilité ».

Le fait que les élèves n'établissent pour leur part aucune hiérarchie est confirmé par l'absence remarquable du mot *littérature* et par les procédures de classement : ils parlent plus volontiers du contenu des livres que des auteurs qu'ils ne citent pour ainsi dire pas.

Il se produit le phénomène inverse avec les quelques réponses qui proviennent de 1^{re} A : ces élèves au contraire *ne* parlent *que* de littérature et citent de nombreux auteurs : Zola, Aragon, Baudelaire, Flaubert, La Bruyère, etc... En cela, elles délimitent comme seule pratique d'écriture recevable la création littéraire, champ autonome, restreint, « légitime ». Un exemple significatif nous est fourni par une élève, qui, pour évoquer la science-fiction, parle de « courant littéraire utopiste », comme si cette filiation historique venait légitimer la science-fiction et le discours que l'on tient sur elle.

On retrouve dans les réponses des élèves de première *littéraire* le discours de célébration qui isole l'écrivain dans son désintéressement des biens matériels : « Tout d'abord, je pense que le mot métier ne s'accorde pas avec le mot écrivain. Je suis persuadée que nul ne devient écrivain dans le seul but de gagner sa vie, *ou alors ce sont des écrits sans valeur !* ».

Bourdieu note dans *La Distinction* (4) que « l'Institution scolaire fournit les instruments linguistiques et les références qui permettent d'exprimer l'expérience esthétique et de la constituer en l'exprimant ». Précisément, les réponses des 1^{re} nous ont paru significatives d'une disposition esthétique en cours de constitution : initiation au plaisir esthétique et intériorisation de valeurs telles que la gratuité du geste créateur et l'originalité irréductible

(3) Dubois (Jacques). — *L'Institution Littéraire*, p. 37 à 56, Nathan-Labor, Bruxelles, 1978.

(4) Bourdieu (Pierre). — *La Distinction*. Editions de Minuit, 1979.

de l'écrivain : « *l'écrivain ne vit pas comme les autres* », ou bien : « *l'écrivain qui a du mal à trouver un éditeur et qui est peu connu, vitra seul, se confondant avec le parfait citoyen. Rien ne le discerne des autres personnes. Rien, ou plutôt si, une petite lueur dans les yeux, un petit quelque chose qu'il faut savoir discerner* ».

En somme, deux types de *consommation culturelle* se dégagent des copies. Le texte écrit, soumis ou non à l'analyse dans les classes du premier cycle, n'a pas encore acquis, aux yeux des élèves, le *statut de bien culturel*, à consommer avec respect et passion. Ainsi du récit, non inscrit dans un genre déterminé de la production littéraire, mais regardé et lu pour ce qu'il raconte : amour, guerre, aventures. Le texte est soumis au seul critère de l'ennui ou du plaisir que procure sa lecture ; il n'a pas encore accédé au statut d'« œuvre ».

En 1^{re} A, l'œuvre est tout entière évaluée en fonction du plaisir esthétique qu'elle procure. L'école a déjà commencé à forger chez les élèves « la maîtrise des instruments d'appropriation culturelle exigée par la distinction » (5). La dénégation catégorique du circuit économique, la prolixité des réponses, la sélection des exemples, la référence à certaines écoles littéraires (naturalisme, surréalisme par exemple), le fait que ces élèves aient été volontaires pour répondre et enfin, les prouesses stylistiques, déjà mentionnées, de leurs réponses sont les indices d'une *participation symbolique* — quasi religieuse — au goût littéraire.

Les fonctions de l'écrivain

Les livres ont-ils, aux yeux des élèves, une quelconque utilité sociale ? De quelles valeurs est créditée la production d'un écrivain ?

Les copies témoignent d'une croyance collective en une valeur culturelle et sociale de l'écrit : l'activité de l'écrivain est importante, voire irremplaçable. Une élève de troisième explique tout crûment que « *si les écrivains n'existaient pas, nous n'aurions pas de livre et sans livre, nos connaissances s'arrêteraient à ce que nous apprennent les professeurs* ».

Le savant : l'écrivain est un être supérieur qui connaît beaucoup de choses et « *qui a le souci d'en informer les autres* ». « *Si on a institué le métier d'écrivain, c'est pour que ceux qui ont les connaissances puissent les communiquer aux autres* ». Ou encore, « *on fait le métier d'écrivain pour informer les jeunes et les adultes* ».

De nombreuses réponses posent, en contrepartie, l'ignorance des lecteurs. Par exemple, une élève dit qu'« *il faut des écrivains pour nous apprendre à utiliser des mots qu'on ne connaît pas et pour nous apprendre à écrire sans faute d'orthographe* ». La fonction didactique des livres est telle qu'elle peut se confondre totalement avec l'école : « *il existe des écrivains qui composent des récitations, des textes pour les leçons de français* », écrit une élève de troisième.

REMARQUE III : là encore, on peut déplorer que le dépouillement n'établisse pas de relation entre les réponses et les résultats

(5) Bourdieu (Pierre). op. cit., p. 56.

scolaires des élèves. En effet, j'ai eu à plusieurs reprises l'impression que « les connaissances de l'écrivain » s'investissent d'un potentiel didactique d'autant plus grand que l'élève qui répond a des résultats scolaires médiocres. Dans ce cas-là, la lecture semble perçue comme une pratique exclusivement scolaire, entachée de déplaisir.

La mémoire d'une population : « *l'écrivain nous rappelle des événements passés que nous avons oubliés* », « *il nous parle de nos ancêtres et de la manière dont ils vivaient* ».

Après avoir dit que l'écrivain raconte « *des choses anciennes* » et doit, pour cela avoir « *beaucoup de mémoire* », un élève de cinquième ajoute également que l'écrivain écrit « *afin de prédire ce qui se passera plus tard* ». Cette affirmation dénote qu'il n'existe pas de différence en nature entre le passé et l'avenir en même temps qu'elle accorde à l'écrivain un pouvoir occulte et illimité, idée que nous avons retrouvée souvent, sous des formes moins naïves qu'ici.

Le témoin de son époque : « *visionnaire* » pour les 1^{re}, guide éclairé, témoin critique pour les autres, l'écrivain *voit, comprend et analyse* dans ses livres « *les défauts du monde dans lequel nous vivons* », « *soit en les décrivant tels quels, soit en les éliminant pour faire connaître la solution à ces problèmes* ». L'un des problèmes souvent cités est la misère. La vigilance de l'écrivain se traduit dans ses livres par des avertissements, des injonctions à changer nos règles de vie : « *ils écrivent pour avertir les lecteurs d'un danger qui les menace. Ils incitent leurs lecteurs à changer leurs idées spirituelles ou politiques* ». Le même élève ajoute aussitôt qu'écrire n'est pas agir, il doute fortement de l'efficacité de l'écrivain : « *je pense que ces gens-là ne sont pas très utiles à la société car au lieu d'écrire, ils feraient mieux d'agir. Bien sûr, il faut informer les gens, mais il faut surtout les entraîner* ».

Enfin, très fréquemment, les élèves ont expliqué que l'écrivain a recours à son vécu personnel pour raconter une histoire : copie du réel ? Pas tout à fait car l'histoire doit être exceptionnelle (« *des choses extraordinaires qui lui sont arrivées* ») pour mériter d'être racontée. C'est le cas de Bombard, déjà cité, qui a acquis au péril de sa vie, le droit de nous conseiller (« *si nous voulons survivre en haute mer* » (!)), le droit de se placer en héros exemplaire.

Expressive et représentative, l'œuvre se présente donc comme le parfait décalque de la vie de l'écrivain au point qu'un élève juge nécessaire que l'historien oublie le présent pour se consacrer plus facilement au récit du passé. Cette symbiose de la vie dans l'œuvre est vécue par l'écrivain sur le mode d'une alternance régulière et infinie : il vit puis il écrit puis il vit puis... Il écrit ce qu'il vit, il vit ce qu'il écrit (« *il vit constamment avec ses personnages* », Balzac appelant Bianchon à son chevet : les mythes ont la vie dure !).

La genèse de l'œuvre : travail ou inspiration ?

Les œuvres se répartissent, d'après les réponses en deux catégories : les textes documentaires et les œuvres d'imagination. Dans le premier cas,

le travail de l'écrivain suit les étapes suivantes : 1) chercher un sujet dans l'histoire, le monde contemporain ou le vécu personnel ; 2) approfondir le sujet par des recherches documentaires, une enquête sur le terrain ou l'observation quotidienne du monde environnant ; 3) rédiger ; 4) corriger. La quasi-totalité des réponses occultent le procès matériel d'édition, de diffusion et de promotion du produit. L'écrivain continue d'être perçu comme quelqu'un d'exceptionnel : son statut économique varie entre les deux extrêmes, richesse colossale ou indigence.

Dans le second cas, celui des œuvres d'imagination, les étapes du travail sont un peu plus floues : il faut compter avec l'intervention subreptice de « l'imagination », de « l'inspiration » ou de « l'idée » (ces trois notions se recouvrent) qui précède le travail d'écriture. L'écrivain est décrit comme un être passif, disponible qui *attend* d'avoir une idée : « *l'idée vient et s'il est couché, il se relève* », écrit une élève de 3^e. Ensuite, la rédaction est affaire de « don » (le mot revient constamment).

Opération *magique* que celle qui consiste à recevoir l'idée quand elle arrive, et à la transcrire par écrit. L'idée constitue une sorte d'entité élaborée qu'il faut savoir saisir (« *l'écrivain doit avoir de la patience* ») : fugace, capricieuse, elle peut survenir n'importe quand, y compris la nuit (ou surtout la nuit). L'écriture est simple exercice de traduction (« *dès qu'une idée germe dans sa tête, tout de suite l'écrivain se met à écrire des mots qui viennent automatiquement, instinctivement* », 2de T1) et relève de *l'avoir* (avoir l'inspiration, le don) ou du *savoir inné* (« *il a un don pour l'écriture il l'a dans le sang* ») plutôt que du *faire*.

Quels prolongements pédagogiques ?

Presque arrivée au terme de cette note sur les représentations scolaires de l'écrivain et de l'écriture, il faut nous demander, même si la réponse n'est pas simple et ne dépend pas du seul cours de français, quel travail mener dans les classes pour modifier ces images. Nous croyons à la nécessité de les transformer dans la mesure où elles traduisent une distance par trop révérencieuse à l'égard de tout ce qui s'imprime : méconnaissance du livre en tant que marchandise (deux ou trois élèves seulement ont évoqué les « best-sellers »), méconnaissance de l'écrivain en tant qu'agent social déterminé par les instances économiques de la production des livres, méconnaissance enfin de l'histoire de l'écriture et du statut de l'écrivain.

Cette représentation messianique de l'écrivain auquel on délègue le pouvoir de penser et de nous délivrer des messages salvateurs a des effets sur (en même temps qu'elle est déterminée par) le mode d'écrire, de lire et de penser de nos élèves. Quand, confronté lui-même à un exercice d'écriture, un élève dit qu'il « ne sait pas quoi mettre », je pense que ce comportement participe d'une vision idéaliste qui englobe tout l'écrit pour le rejeter comme pratique difficile, réservée à ceux qui sont doués (nés) pour ça.

Dès lors, il faut travailler à « changer l'écrire » (ce que proposent dans ce numéro, les articles de Claudette Lecuyer et André Petitjean) tout autant qu'à « changer le lire » et pour cela, introduire dans les contenus d'enseignement, dès le 1^{er} cycle, l'histoire des transformations de l'Institution littéraire (édition, collections, diffusion), ce à quoi s'attachera une partie du numéro « Histoire Littéraire » de *Pratiques* en préparation.

ANNEXE

L'IMAGE DE L'ECRIVAIN CHEZ LES ECRIVAINS

La Nouvelle Critique a édité, en juillet 1977, un numéro spécial intitulé « écrire » (6). On y trouve notamment un questionnaire sur la fonction de l'écrivain auquel ont répondu une quinzaine de romanciers. Nous donnons ici quelques extraits de leurs réponses. On constatera que la distance n'est pas si grande entre les élèves et les écrivains quant à leurs conceptions respectives de l'écriture.

Gaston Baissette : « *l'écrivain a mission d'éclairer. L'écrivain reçoit, par ses formations diverses, milieu, instruction, environnement, oppositions et souffrances, une sensibilité particulière, un don d'observation, un sens des analogies plus aigu ; la faculté de percevoir les choses obscures et cachées, de les éclairer, de les mettre à portée. C'est, si l'on veut, sous la tutelle invisible d'un ange, un chercheur de trésors* ».

Gilbert Cesbron : « *J'aime, je vis, j'écris, inséparablement. Le reste me paraît cuisine littéraire ou politique, indiscretion ou complaisance. (...) Il s'agit d'écrire ce que l'on sent être vrai, et du mieux que l'on peut. C'est affaire purement individuelle. Il s'agit aussi de ressembler à ce que l'on écrit (ou que ce qu'on écrit vous ressemble - ce qui n'est pas tout à fait pareil)* ».

Pierre Gamarra : « *Il faut réfléchir un peu avant d'écrire. Réfléchir aide à écrire. Réfléchir n'est pas écrire* ».

Georges Michel : « *... Ces gens qui écrivent parce qu'ils ne peuvent pas se retenir de dire que le monde est malade. (...) L'écrivain est un tout, qui reflète le monde dans lequel il baigne. (...) A moins de donner dans l'écriture automatique, il est normal de chercher le mot qui traduit le mieux votre pensée, et comme c'est bien en écrivant qu'on lance des idées, il me paraît aussi important de se pencher sur le problème de l'écriture que sur celui des idées* ».

En rupture radicale avec ce qui précède, voici, pour terminer ce qu'écrit **Claude Ollier** :

« *Pour moi, toute réflexion passe par un réexamen, une redécouverte des éléments de la langue, des différents langages que nous utilisons, de toutes les formules et formulations qui circulent dans le quotidien social (...). Autrement, on ne peut justement que répéter ces formules, des tronçons d'opinion, des enchaînements ou des montages de discours qui se situent dans une sphère aseptisée, commode, dévolue au bavardage. Cette idée que le public se fait de l'activité et du rôle de l'écrivain est d'ailleurs soigneusement entretenue de génération en génération par les instances culturelles et se trouve aujourd'hui considérablement renforcée par les moyens de diffusion en tous genres. On dirait que l'essentiel est de masquer l'écriture, d'étouffer la réalité de sa pratique, de gommer ce qui se passe dans le travail sur le matériau linguistique et rhétorique, et ce dans tous les domaines, que l'on parle d'un livre, d'un film ou d'une méthode pédagogique...* ».

(6) *La Nouvelle Critique*, juin-juillet 1977, n° 105, p. 86 à 104.

QUELQUES LIVRES

Voici quelques ouvrages susceptibles de faciliter des travaux sur le statut et la fonction de l'écrivain.

Claude Abastado, Mythes et Rituels de l'Écriture, Editions Complexes, Collection « Creusets », 1979, 350 p.

Dans son livre, Claude Abastado débusque à partir des textes théoriques, poétiques et romanesques du XIX^e essentiellement, les mythes du Poète et du Livre, pour en retracer l'histoire — l'auteur veut ainsi contribuer à une sémiotique du mythe — et en analyser les avatars. C'est ainsi par exemple qu'il explique l'évolution de la notion d'auteur : d'abord entité morale, il devient ensuite entité juridique pour être enfin au XIX^e siècle ce « principe d'explication esthétique » que nous connaissons encore.

Cet éclairage historique est utile car il nous permet de confronter ces figures mythiques produites par l'histoire à celles de nos élèves : représentations de l'Inspiration, du poète visionnaire par exemple.

Jean-Michel Geng, L'Illustre Inconnu, 10/18, 1978, 314 p.

L'oxymore du titre (illustre est l'antonyme de connu) donne le ton du livre : Jean-Michel Geng veut fonder une tératologie (science des monstres) de la notoriété littéraire. Avec humour, il fustige tous les processus de consécration, et ce en parodiant constamment tous les genres : interviews, aphorismes, fiction, questionnaire de Proust, dialogue avec « l'inconnu le plus illustre », c'est-à-dire Dieu.

Philippe Lejeune, Je est un autre, Editions du Seuil, Collection « Poétique », 1980, 333 p.

Le récit autobiographique de Vallès, **L'Enfant, Victor Hugo Raconté par un Témoin de sa Vie**, les entretiens radiodiffusés dans les années 50 qui permettaient d'entendre Claudel, Gide ou Colette, les différents interviews que Sartre a donnés à la presse écrite puis au cinéma, les mémoires de « ceux qui n'écrivent pas » (mineurs, infirmières, etc.) : le livre de Lejeune vaut déjà par ce corpus étendu et diversifié ; corpus dont le principe de cohésion est assuré par le caractère autobiographique de tous les textes cités. Livre à lire donc dans le prolongement du précédent, **Le Pacte Autobiographique** qui abordait les autobiographies « littéraires », Sartre déjà, mais aussi Leiris, Gide et Rousseau.

Caroline MASSERON