



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

De la lecture littéraire à l'écriture créative : du sujet lecteur au sujet scripteur à l'université

Chiara Ramero

Université de Turin, Italie / Université Grenoble Alpes, France
chiara.ramero@univ-grenoble-alpes.fr



Reçu le 30-04-2020 / Évalué le 28-05-2020 / Accepté le 20-06-2020

Résumé

Cet article se propose d'étudier la pratique de l'écriture créative dans le contexte universitaire, en s'appuyant sur l'analyse de certaines activités réalisées suite à la lecture du *Horla* de Guy de Maupassant. Ces activités se sont déroulées dans le cadre d'un cours adressé aux étudiants de licence de l'UFR LLASIC de l'Université Grenoble Alpes. L'écriture a été expérimentée comme activité de prolongement de la lecture littéraire, ainsi que comme point de départ d'une approche subjective de l'œuvre littéraire.

Mots-clés : écriture, lecture subjective, lecture littéraire, création, expérience

Dalla lettura letteraria alla letteratura creativa: dal *sujet lecteur* al *sujet scripteur* all'università

Riassunto

Il presente articolo intende studiare la pratica della scrittura creativa nel contesto universitario, basandosi sull'analisi di alcune attività realizzate a seguito della lettura dell'*Horla* di Guy de Maupassant. Tali attività sono state svolte nell'ambito del mio corso rivolto agli studenti della triennale dell'UFR LLASIC dell'Università di Grenoble Alpes. La scrittura è stata sperimentata come un'estensione della lettura letteraria, ma anche, allo stesso tempo, come un punto di partenza per avvicinarsi soggettivamente all'opera letteraria.

Parole chiave: scrittura, lettura soggettiva, lettura letteraria, creazione, esperienza

From literary reading to creative writing: from the reading subject to the writing subject at university

Abstract

This article aims to study the practice of creative writing in the university context, starting from the analysis of writing laboratory activities based on Guy de Maupassant's *Le Horla*. These activities are carried out during my course for the UFR LLASIC of the Grenoble Alpes University. Writing is experienced to extend literary reading, and at the same time as a starting point for a subjective approach to the literary work.

Keywords: writing, subjective reading, literary reading, creation, experience

Introduction

Comme l'affirme R. Barthes, « entre la langue et le style, il y a place pour une autre réalité formelle : l'écriture. Dans n'importe quelle forme littéraire, il y a le choix général d'un ton, d'un éthos, si l'on veut, et c'est ici précisément que l'écrivain s'individualise clairement parce que c'est ici qu'il s'engage » (1972 : 14). L'étudiant-scripteur, pas forcément écrivain ou, pourquoi pas, futur écrivain, « s'individualise » et « s'engage » dans une écriture qui débute par l'appropriation et la réactualisation du texte littéraire.

Dans le cadre de mon cours « Approches créatives de la lecture littéraire¹ » adressé aux étudiants des deux premières années de licence de l'UFR LLASIC² de l'Université Grenoble Alpes, l'écriture créative a été expérimentée pour faire suite à la lecture d'œuvres littéraires.

L'étudiant-lecteur, ici protagoniste et acteur dans l'acte de lecture, c'est-à-dire le sujet lecteur (Rouxel, Langlade, 2004), passe ainsi de la lecture à l'écriture, en se faisant sujet scripteur (Massol, 2017). Comme l'évoque J.-F. Massol, « la subjectivité sollicitée pour la lecture intervient aussi au niveau de l'écriture elle-même » (2017 : 15). L'étudiant-lecteur se rapproche du texte littéraire et entre en contact direct avec l'œuvre, grâce à ses réflexions et à ses interprétations selon un acte d'appropriation défini comme « le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (Shawky-Milcent, 2017 : 36). Il s'agit également d'un acte qui amène le lecteur à comprendre et à se comprendre devant le texte (Ricœur, 1986 : 116).

Après une présentation du contexte théorique dans lequel mon travail s'inscrit, j'illustrerai mon protocole pédagogique et certaines activités d'écriture réalisées par mes étudiants à partir de la lecture littéraire qui est l'élément déclencheur de toute activité créative et un véritable tremplin pour l'écriture.

Ma contribution se propose donc de réfléchir à l'écriture créative comme moyen d'appropriation du texte littéraire de la part de l'étudiant-lecteur. Ce champ de recherche ayant déjà été l'objet de nombreuses publications selon des approches pluridisciplinaires, mon objectif est de porter un regard critique sur les activités d'écriture créative réalisées autour de la lecture du *Horla* de Guy de Maupassant, en m'appuyant tant sur les études littéraires que sur les recherches en didactique de la littérature, afin d'évaluer dans quelle mesure l'écriture peut être promue comme moyen de découverte, d'approche du texte littéraire et d'expression du sujet lecteur.

1. Cadre théorique

Mes recherches et mes pratiques pédagogiques s'inscrivent dans le panorama plus vaste des études qui portent sur le sujet lecteur et de la place de l'écriture dans le cadre de l'enseignement, ici universitaire. Mon protocole s'insère également dans la tradition des ateliers d'écriture que les universités françaises proposent depuis la fin des années 1960³ et il constitue le résultat d'une réflexion littéraire autour de la figure du lecteur qui puise ses origines dans les théories de la réception et dans les études concernant la conception et la construction du texte littéraire.

1.1. La lecture subjective : un rapport intime entre lecteur et texte littéraire

À partir du colloque intitulé « Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature » qui a eu lieu en 2004 à Rennes (Rouxel, Langlade, 2004), l'intérêt autour de la figure du lecteur s'est intensifié dans le cadre de la recherche en didactique de la littérature. Comme le précisaient les organisateurs de cet événement scientifique, « [...] face aux modèles d'analyse littéraire qui accordent la primauté de leurs recherches à l'intention de l'auteur, au contexte historique et culturel ou au fonctionnement textuel, l'activité du lecteur est aujourd'hui réhabilitée, promue, voire consacrée par de nombreuses théorisations de la littérature et de la réception littéraire » (*ibidem* : 11).

Après les recherches, notamment en littérature, en linguistique, en philosophie et en psychanalyse, qui se sont diffusées à partir des années 1970 (en particulier celles d'Eco, Jauss, Iser, Picard, Jouve, Petit), et avec l'attention pour cette

problématique précédemment montrée par d'autres chercheurs, qui comme Gadamer, ont mis en lumière la figure du lecteur, en particulier en tant qu'instance qui collaborerait à la co-création et à l'actualisation de l'œuvre littéraire, à partir des années 2000, l'étude de la figure du lecteur vit un deuxième essor du fait que les recherches en didactique de la littérature s'y intéressent, avec une attention particulière portée à sa subjectivité et à sa présence réelle et empirique.

Dans le cadre du cours dont il est question dans cet article, j'ai essayé d'impliquer les lecteurs dans un parcours qui va de la lecture littéraire à l'écriture créative, en prenant appui sur cette activité dite « fictionnalisante » (Langlade, 2004, 2007), où par « fictionnalisante » on entend « les déplacements de fictionnalité auxquels les lecteurs de littérature, particulièrement de romans, procèdent au cours de leurs lectures » (Langlade, 2007 : 163). Pour ma part, je n'ai pas proposé à mes étudiants-lecteurs la lecture de romans, la durée limitée des séances ne l'aurait pas permis, mais des textes littéraires de genres différents, en lecture intégrale ou en extraits. Mon propos est d'étudier comment cette activité fictionnalisante peut être stimulée par l'écriture créative et comment elle peut favoriser une approche plus intime du texte littéraire lu.

Au-delà de la lecture analytique, qui n'est pas négligée, mais ne constitue pas l'objectif principal de mes séances, la lecture subjective, personnelle et intime, est au cœur de ma pratique pédagogique. Par lecture subjective, j'entends « la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique » (Langlade, 2007 : 70) et « concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (*ibidem*).

Le lecteur s'empare du texte, le fait sien, se plonge dans l'univers de l'œuvre, se l'approprie et, en se livrant à l'écriture, se donne la possibilité de l'interpréter, de lui donner une « deuxième naissance » (Tournier, 1986). Comme l'affirme P. Bayard, cité par A. Rouxel,

Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente. (1998 : 128).

En général, la lecture, vécue comme expérience et non réduite à une pure tâche d'assimilation cognitive d'un texte, se nourrit des expériences et des émotions du lecteur, de son bagage intellectuel et culturel.

1.2 Entre écriture et réécriture

Chaque écrivain est lecteur de quelqu'un d'autre ou de soi-même. À travers l'écriture, son rapport avec ces textes qui lui sont antérieurs se réalise « de l'intérieur ». Autrement dit, « Tout texte absorbe, traverse et se heurte à d'autres textes » (Durvy, 2001 : 133) et « toute littérature commence par la réécriture » (*ibidem* : 3). Selon F. Le Goff, l'idée commune à tout exercice de réécriture réside dans « un retour sur un état d'écriture antérieurement produit » (2008 : 22) ou sur le renouvellement d'un même geste d'écriture. La réécriture réalisée par les lecteurs dans le cadre de mes ateliers, correspond également à une mise à l'écrit de leurs propres pensées, qui vient de l'élaboration, inconsciente ou non, explicite ou implicite, de leurs propres lectures antérieures, et naît de l'envie d'améliorer leurs propres écrits, etc. Comme le rappelle V. Houdart-Mérot,

J. Kristeva et R. Barthes mettent en effet au cœur de l'intertextualité la notion de productivité : tout texte, écrit R. Barthes (1975), est un intertexte, une productivité, non seulement parce qu'il s'élabore à partir d'autres textes, assimilés et transformés, relus et interprétés, mais aussi parce qu'il a besoin du lecteur pour accéder à la signification. Dès lors, le texte n'est plus abordé comme un ensemble clos, signifiant en lui-même et par lui-même, mais comme un texte ouvert, résultat d'une interprétation et s'ouvrant sur l'interprétation du lecteur : il n'est plus question, comme dans la critique des sources, de simple filiation par rapport à un texte source. (2006).

Le texte est donc, selon R. Barthes, ouvert au lecteur, ou bien, selon J. Kristeva, ouvert à d'autres textes. Plus précisément, la notion d'intertextualité introduite par cette dernière à la fin des années 1960 évoque le texte dans sa matérialité, en tant que tissu né d'une stratification, c'est-à-dire un texte questionnant la langue à travers un travail de stratification, de diversification, d'interrelation et de condensation d'autres textes.

En s'appuyant sur la notion de dialogisme de M. Bakhtine, J. Kristeva précise que « tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte » (1969 : 85). L'intertextualité, « redéfinie par Gérard Genette comme 'une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, (...) la présence effective d'un texte dans un autre'⁴ » (Wagner, 2006), amène à repenser le texte littéraire selon une approche nouvelle qui met en lumière sa conception et sa relation avec les autres textes.

De fait, l'idée de dialogisme est présente en filigrane dans cette conception du texte comme productivité : l'auteur n'est pas « sous influence », copiste

ou héritier d'une tradition, mais il entre en dialogue avec ses lectures, qu'il interprète à sa façon, le texte nouveau amenant même à relire différemment ses hypotextes. L'intertextualité suppose donc une altérité constitutive de tout texte, s'il est vrai, comme l'affirme M. Bakhtine, que tous les mots de la langue sont habités par la voix d'autrui. (Hourdart-Mérot, 2006).

C'est sur ce principe d'interrelation et de dialogue entre les textes que j'ai envisagé et pensé toutes les activités d'écriture créative proposées à mes étudiants, des activités que je considérerais plutôt comme des travaux de réécriture autour d'un texte littéraire lu. Mes étudiants-scripteurs écrivent après la rencontre avec une œuvre littéraire et imprègnent leur écriture, comme je l'évoquerai plus tard, de leurs propres lectures ainsi que de leur vécu intellectuel et personnel.

2. De la lecture littéraire à l'atelier d'écriture créative : méthodologie et objectifs

Le point commun à toutes les activités d'écriture réalisées lors de mon cours concerne l'appropriation du texte littéraire de la part de l'étudiant qui, de lecteur, se fait scripteur. Il s'agit de favoriser une approche intime et subjective de l'œuvre littéraire, en menant les étudiants à réfléchir sur les procédés d'écriture à travers leur expérimentation.

Chacune de mes douze séances de deux heures est structurée de la même manière. Après une présentation de l'œuvre choisie⁵, selon la méthodologie traditionnelle du cours magistral et une approche à la fois théorique et littéraire, réflexive et analytique, des exemples de réécriture ou d'adaptation de l'œuvre étudiée (transposition picturale, filmique, réécriture en d'autres genres littéraires, etc.) sont étudiés. J'appelle ensuite les étudiants à « expérimenter » les procédés d'écriture pratiqués par l'auteur même, à travers une ou plusieurs activités d'écriture créative (imitation, pastiche, parodie, écriture sous contrainte, etc.) qu'ils réalisent individuellement, en binôme ou en petits groupes, dans le cadre d'un véritable atelier.

Chaque séance se conclut idéalement avec le partage des textes, des expériences, des difficultés ou des limites de l'exercice.

Les modalités pédagogiques mises en œuvre visent le développement des connaissances littéraires des étudiants, ainsi que l'amélioration de leurs compétences analytiques et scripturales. Mon objectif principal est double : faire pratiquer activement la littérature par l'expérimentation et explorer les « possibles des textes⁶ » (Hourdart-Mérot, 2013 : 416), dans un continuum entre écriture créative et lecture littéraire.

Lors de chaque séance, les étudiants se trouvent en position de réception (posture de lecteur) et de production (posture de scripteur) et les deux pôles de la lecture et de l'écriture sont mobilisés. En abordant « le littéraire par le *faire* » (Le Goff, 2008 : 19), les étudiants ont, par exemple, « découvert » les écritures oulipiennes⁷ par la pratique : lipogramme, Chicago, boule de neige, etc. Entre le lecteur et le texte se crée une relation qui présuppose la coexistence de quatre éléments : l'étudiant-lecteur d'un texte littéraire, le texte littéraire même, l'étudiant-scripteur producteur d'un texte écrit et le texte écrit. Premièrement, ce dernier se présente comme l'objet final d'une activité d'écriture issue d'un acte de lecture ; deuxièmement, il peut être envisagé comme le point de départ d'un parcours qui amène l'étudiant à revenir vers le texte littéraire de départ, à travers une nouvelle lecture, enrichie par les réflexions subjectives stimulées par l'activité d'écriture.

2.1. La réécriture du *Horla* : entre contrainte et lecture subjective

Cette année⁸, j'ai proposé aux étudiants⁹ la réalisation d'une activité d'écriture créative au choix à partir de la lecture du *Horla* de Guy de Maupassant¹⁰. La production écrite, à réaliser de façon autonome, devait présenter un lien évident avec le texte de départ (d'un point de vue esthétique et/ou thématique) et être accompagnée d'un dossier qui, parmi d'autres éléments requis, rendait compte du déroulement de l'activité réalisée (démarches, choix, difficultés, limites, etc.) et des réflexions personnelles autour de l'œuvre et de sa lecture. Les étudiants ont eu la liberté de choisir leur activité d'écriture ou de réécriture, en s'inspirant de celles proposées en cours.

Les exercices autour de la réécriture et de la contrainte oulipienne ont fortement influencé les écrits de certains étudiants. La contrainte a été présentée comme un « élément rassurant » (Bing, 1993 : 29) qui guide le scripteur dans sa pratique scripturale et qui « par un apparent paradoxe, libère et rend possible l'expression de soi » (Houdart-Mérot, 2008 : 129). Elle facilite la mise à l'écrit de la lecture subjective, tout en permettant de garder des liens avec le texte littéraire de départ.

D'après G. Langlade, on peut identifier deux postures de lecteur : le « lecteur dit 'Modèle', dont l'activité fictionnalisante est programmée, contrôlée et validée par les injonctions du texte, et qui n'intervient que dans les espaces de libre fictionnalisation mis à sa disposition » (2007 : 163) ; et le « lecteur transgressif qui s'écarte du jeu de rôle écrit pour lui et qui, loin de toujours respecter les règles prescrites, se livre volontiers au braconnage¹¹ fictionnel, au détournement d'objets de fiction, voire au délire, dans le sens où P. Bayard utilise ce concept freudien¹² » (*ibidem*).

Malgré les données peu nombreuses que j'ai pu recueillir, les dossiers des étudiants témoignent de ces deux postures.

2.2 Imitation, sélection et ajout

En général, les travaux analysés¹³ témoignent d'une écriture, ou réécriture, qui identifie trois procédés récurrents : l'imitation d'un élément caractérisant l'œuvre (style, forme, langue, sujet, etc.), la sélection, c'est-à-dire l'écriture à partir d'un élément sélectionné de l'œuvre (extrait, personnage, situation, etc.), et l'ajout d'un ou de plusieurs éléments au texte de départ (ajout de personnages, d'éléments dans l'intrigue, d'une suite, etc.). Comme l'affirment G. Langlade et N. Lacelle,

Le contenu fictionnel d'une œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements et les actions des personnages (cohérence mimétique), (ré)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique). (2007 : 55)

En outre, en général, trois types d'écriture sont identifiables : une écriture « esthétique ou mimétique » dont l'objectif est de se rapprocher d'un élément du texte ou de réfléchir sur sa structure ; une écriture « empathique ou identitaire » qui aiderait le scripteur à affirmer son identité, à exprimer son expérience et à raconter son vécu ; et une écriture qui souhaite combler les blancs laissés par l'auteur, enquêter, interroger le texte et le prolonger.

2.2.1. Une écriture esthétique, mimétique

Certains étudiants ont transposé la nouvelle dans d'autres genres littéraires, comme par exemple la bande dessinée, l'album de jeunesse ou le conte. À propos de ce dernier, deux étudiants affirment leur intention d'« interpréter les silences laissés par l'auteur et permettre au lecteur de les interpréter lui-même, en rendant concret son rôle de lecteur actif¹⁴ ». Pour cela, ils ont réécrit le texte de Maupassant sous la forme du « conte à votre façon », en s'inspirant ou bien « en imitant » la contrainte oulipienne inventée par R. Queneau que nous avons expérimentée en cours. Grâce à cet exercice né de l'interrelation entre des textes différents, ils ont

pu non seulement explorer « cette folie inexplicable au sein de la nouvelle », mais comprendre le mécanisme d'écriture qui sous-tend une catégorie de texte à l'apparence si simple et la nouvelle de Maupassant dont ils ont conservé la structure, le registre et les thématiques abordées. Si d'une part l'impact esthétique a influencé leur écriture, de l'autre leur imaginaire a joué un rôle essentiel.

Dans une sorte d'écriture-collage à partir de la sélection de certains extraits du texte, les deux étudiants-scripteurs plongent le lecteur dans le même doute qui a accompagné leur lecture, selon un principe à la fois de déconstruction de la nouvelle de départ et de construction d'un nouveau texte appelé à remplir tous les non-dits de l'auteur.

17 mai. - Je crois voir des ombres derrière mes rideaux, au coin des portes, au fond du jardin... J'ose difficilement sortir de mon lit.

1. Ce matin encore, vous avez senti une présence par-dessus votre épaule tandis que vous lisiez. Elle rôde autour de vous, tout près, si près que vous pourriez la toucher, la saisir ? Et alors ! ... Allez au 21 mai.

2. Ce matin encore, vous avez entendu des pas d'homme à l'étage, sortant de votre chambre à la hâte, y ayant traficoté vous ne savez quoi. Ce soir, Vous dormirez au salon, en attendant que vos domestiques inspectent la chambre, changent tous les draps et vident toutes les carafes. On n'est jamais trop prudent. Allez au 20 mai¹⁵.

Le ressenti des deux étudiants est transposé à l'écrit et, dans une sorte de théâtralisation, reproposé aux lecteurs, vrais protagonistes de la réactualisation du texte de départ, dans un jeu de collaboration et de coopération.

2.2.2. Une écriture empathique, identitaire

Un autre groupe a rédigé les deux premières pages d'un journal, *Les curieuses*, qui le 21 août 1886, parle d'une épidémie qui serait en train de se répandre dans le monde entier.

Nos confrères de La revue du monde ont publié le 19 août un article pertinent sur des faits étranges qui arrivent de Rio de Janeiro au Brésil. Dans les alentours de San-Paolo, les personnes sont atteintes d'une maladie déjà apparue au Moyen-Âge. La maladie rend les malades fébriles, mauvais dans leur corps et dans leur esprit. Ils se sentent comme poursuivis, jusqu'à en fuir leur propre maison¹⁶ !

Et dans une interview imaginée d'un habitant de São Paulo : « Je ne sais pas ce qui se passe en moi. C'est comme si quelqu'un d'autre me contrôlait et dirigeait

mes actions. Certains jours, c'est pire que d'autres, rien ne me sauve de cet esprit qui me domine. La maladie vient d'Europe », on identifie les liens que les étudiantes tissent entre leur vécu et leur lecture. Dans leur dossier, elles évoquent en effet « les coïncidences entre le Horla et les faits actuels de l'épidémie, traitées sur la base du confinement » et elles se demandent : « Serait-il possible que les populations deviennent 'folles' ? Quelles seront les similitudes que cela entraînera sur la santé mentale des individus ? ». Certains éléments sélectionnés (émotions, situations, etc.) deviennent les éléments déclencheurs pour une projection du lecteur dans le texte et la folie le point de départ pour exprimer l'incompréhension face à la situation vécue. Le passage au récit à la première personne met l'accent sur l'implication subjective du lecteur et sur sa volonté d'affirmer son identité à travers l'écriture. Le résultat est un texte imprégné des expériences, du vécu et des émotions du lecteur.

Il est également intéressant d'évoquer d'autres travaux, en particulier une nouvelle où la folie du personnage est d'une part justifiée par une maladie et, de l'autre, vue comme conséquence d'un confinement prolongé. Les étudiantes se sont projetées dans le texte et ont effectué un travail de transposition du récit à l'époque actuelle. Elles tiennent à préciser leur propos : « Avis au lecteur : [...] Il s'agit d'une réécriture moderne dans laquelle nous avons mis toute notre âme. Ce recueil pourra susciter chez vous de nombreuses émotions allant de la tristesse, à la compassion¹⁷ » et accompagnent le lecteur à la découverte de la vie d'un enseignant, Vanin, qui, entre le 8 mars et le 25 mai, vit un confinement qui l'amène à la folie : « Vanin menait une vie paisible, instituteur de 42 ans. Personne ne pouvait imaginer que sa vie et celle du monde entier seraient bouleversées. En effet, le 12 mars la planète fut marquée par l'apparition d'un virus que l'on nomma Cohorlavirus ».

Comme dans le cas précédemment évoqué, le texte littéraire et celui du lecteur se rencontrent : « Jusqu'à combien de temps devrions nous rester enfermés ? Je me sens fébrile et tremblant. Je ne comprends pas ce qu'il se passe. Est-ce un cauchemar ? Une plaisanterie ? ». Les doutes et les questionnements sont mentionnés comme pour souligner l'irruption d'un élément surnaturel, ici ce virus inconnu, qui arrive à bouleverser et chambouler l'état initial du récit caractérisé par le calme.

Et les étudiantes précisent que « À la manière du Horla nous nous sommes retrouvées isolées et nous avons l'impression de devenir folles un peu comme le personnage ».

2.2.3. Une écriture pour interroger le texte et le prolonger

Un autre projet inclut deux articles de presse (l'un daté 1886, l'autre 2016) qui, à partir de la dernière phrase de la nouvelle « Alors... alors... il va donc falloir que je me tue, moi !...¹⁸ » et présentant une cohérence avec le texte de départ, réécrivent, dans un style journalistique, l'intrigue à la manière d'un fait divers ayant eu lieu dans deux époques différentes¹⁹. Les étudiantes se questionnent sur les éléments essentiels du texte, tels que les choix thématiques et formels (schéma narratif, forme du journal intime, hyperbole sous-jacente le récit), et sur les impacts que ces événements auraient eus sur l'entourage du protagoniste. Par le biais de l'écriture, elles mettent en mots leur ressenti et leur interprétation du texte et concrétisent, en empruntant les expressions à G. Langlade et N. Lacelle, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique et la réaction axiologique expérimentées à travers la lecture.

À côté d'une fidélité à l'œuvre, les étudiantes recourent à l'ajout d'éléments pour combler les blancs du texte, justifier ce que l'auteur aurait laissé en suspens et élucider ces faits selon une explication rationnelle.

Si l'écriture témoigne de l'implication émotionnelle de ces lectrices, elle représente également leur distanciation formelle du texte de départ. L'article de presse est choisi comme le moyen le plus propice pour exprimer leur propos. Comme elles l'affirment, leur écriture veut enquêter, interroger le texte littéraire lu et en même temps le prolonger, en tissant un lien entre deux époques différentes et en proposant cette interprétation qu'Y. Citton appelle « actualisante » (Houdard-Merot, 2013 : 417).

Une autre étudiante, à travers une nouvelle policière, essaie de résoudre le mystère qui entoure l'incendie qui caractérise la situation finale de la nouvelle : « Pour l'instant, les policiers poursuivent les recherches, l'ouverture d'une enquête est envisagée. Des interrogatoires sont menés, des doutes sur cet incendie naissent²⁰ ». Cependant, comme dans le texte de départ, aucune réponse ne sera donnée, en laissant le lecteur à la merci du doute.

Conclusion

Les différents types d'exercice évoqués illustrent les réactions diverses que la lecture a suscitées chez les lecteurs. Elles basculent entre l'implication, notamment émotionnelle, et la distance, surtout formelle, qui témoigne d'une envie de donner vie à des textes nouveaux et de libérer, à travers l'écriture, l'expression de sa lecture subjective.

Ces activités favorisent une nouvelle entrée dans le texte et une étude de la littérature « de l'intérieur », via l'écriture. S'approprier un texte en le lisant et en l'expérimentant à travers l'écriture ne remplace pas l'étude académique et traditionnelle de la littérature, mais l'accompagne en se focalisant sur les postures de lecture et d'écriture. À travers le texte, en tant qu'objet d'étude et point de départ de l'écriture, l'étudiant comprend les processus qui amènent à l'écriture. L'écriture naît donc d'un acte de lecture vécu comme « expérience esthétique » (Rouxel, 2007 : 72) et empathique ou émotionnelle et est perçue comme une activité d'achèvement et de singularisation de la lecture. Il ne s'agit pas de vider le texte de son sens littéraire ou de trahir l'intention de l'auteur, mais d'en faire une lecture subjective qui sera mise en mots à travers l'écriture, aboutissement de la lecture, mais en même temps activité qui favorise un nouvel accès, plus personnel, intime et subjectif, au texte littéraire, pour une véritable pratique active de la littérature.

Bibliographie

- Barthes, R. 1972. *Le degré zéro de l'écriture*. Saint-Amand : Éditions du Seuil.
- Bing, E. 1993. *...et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Des femmes.
- Durvy, C. 2001. *Les réécritures*. Paris : Ellipses éditions.
- Houdart-Merot, V. 2006. « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire ». *Le français aujourd'hui*, n° 153, p. 25-32.
- Houdart-Mérot, V. 2008. « Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université ». *Recherches et Travaux*, n° 73. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/332> [consulté le 26 avril 2020].
- Houdart-Merot, V. 2018. *La création littéraire à l'université*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Houdart-Merot, V. Mongenot, C. (dir.) 2013. *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : H. Champion.
- Kristeva, J. 1969. *Sémiotikè, recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacelle, N. Langlade, G. 2007. Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectacle. In : Dufays, J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Belgique : Presses universitaires de Louvain, p. 55-64.
- Langlade, G. 2007. L'activité 'fictionnalisante' du lecteur. In : Laville, B. Louichon, B. (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 163-176.
- Le Goff, F. 2008. « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches et travaux*, n° 73, p. 19-34. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/325> [consulté le 15 juin 2020].
- Massol, J.-F. (dir.) 2017. *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*. Grenoble : UGA Editions.
- Petitjean, A.-M. 2017. Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? In : Le Goff, F. Fourtanier, M.-J. (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 201-219.
- Ricoeur, P. 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil.

Rouxel, A. 2007. « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 65-73. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> [consulté le 30 avril 2020].

Rouxel, A. Langlade, G. (dir.). 2004. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Shawky-Milcent, B. 2017. Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur. In : Le Goff, F. Fourtanier, M.-J. (dir.), op. cit., p. 35-53.

Tournier, M. 1986. *Petites proses*. Paris : Éditions Gallimard.

Wagner, F. 2006. « Intertextualité et théorie ». *Cahiers de Narratologie*, n°13. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/narratologie/364> [consulté le 26 avril 2020].

Notes

1. Ce cours se développe dans la lignée des travaux précédemment menés par N. Rannou et J.-F. Massol.
2. Unité de formation et de recherche « Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et communication, Journalisme ».
3. En France, les premiers ateliers d'écriture ont été proposés par Anne Roche à l'Université d'Aix-en-Provence en 1968.
4. Genette, G. 1982. *Palimpsestes (La littérature au second degré)*, collection « Poétique », Paris : Seuil, p. 8.
5. Nous avons abordé des genres différents : le roman, la poésie, le théâtre, la nouvelle, l'album, la bande dessinée, etc.
6. En particulier, Houdart-Mérot envisage les ateliers d'écriture comme « une invitation à explorer les possibles des textes, ou même à inventer des formes génériques inédites, autrement dit à découvrir aussi bien les ressources infinies des opérations hypertextuelles que celles des opérations architecturales et les transgressions génériques » (2013 : 416).
7. Pour la plupart des textes lus : Oulipo, 1973. *La littérature potentielle (Créations Ré-créations Re Créations)*, Paris : Éditions Gallimard.
8. Suite à la fermeture exceptionnelle des établissements d'enseignement supérieur à cause de la situation sanitaire concernant la COVID-19, cette activité, qui correspondait à une seconde évaluation dans le cadre du cours, est devenue facultative et aucun partage des expériences n'a pu se concrétiser.
9. Je tiens à remercier tous les étudiants qui ont suivi mon cours et réalisé cette activité à partir de l'œuvre de Guy de Maupassant et en particulier ceux dont je présente les travaux dans le cadre de cet article.
10. L'année dernière, les étudiants devaient choisir parmi une liste d'œuvres littéraires.
11. Comme le précise Langlade, « Cette approche de la lecture comme braconnage est empruntée à M. De Certeau dans 'Lire : un braconnage'. *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Folio, Paris, 1990 ».
12. Comme le rappelle Langlade, « Le délire implique une distorsion majeure de la réalité, mais, dans le même temps, [...] une absence totale de doute en la véracité de ses productions ». « Le délire paranoïaque [...] offre toutes les séductions d'un discours raisonné. Il se développe parfois avec une grande rigueur, et se présente à l'observateur comme relativement plausible ». Bayard, P. 1998. *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éditions de Minuit, p. 109.
13. J'ai analysé les travaux d'écriture qui étaient accompagnés d'une réflexion de la part des étudiants autour de la lecture et de l'écriture. Ensuite, j'ai sélectionné ceux que j'ai considérés comme les plus pertinents avec cette étude.
14. Cette citation et la suivante sont tirées du dossier de Clothilde Keraudran et Élie Genin.

15. Extrait de l'exercice d'écriture réalisé par les deux étudiants (voir note 14).
16. Celui-ci et les suivants dans ce même paragraphe sont des extraits de l'exercice d'écriture et du dossier réalisés par Carla Lonjon, Cassandre Gadebled Zafrilla et Lara Tillen.
17. Cet extrait et les suivants sont tirés du dossier rédigé par Eloïse Vanin et Serena Viard Vanin.
18. Maupassant, G. 2014. Le Horla et autres contes fantastiques, Chloé Rondot. Paris : Éditions Flammarion, p. 71. Maupassant, G. 2014. Le Horla et autres contes fantastiques, Chloé Rondot. Paris : Éditions Flammarion, p. 71.
19. Cette activité a été réalisée par Coralie Perche et Mathilde Fanjat.
20. Cet extrait est tiré du dossier rédigé par Chloé Rondot.