

La fiction et son écriture

La fiction et son écriture

numéro coordonné par
Sylvie Plane et Frédéric François

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *Repères* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroitre*, *connaître*, *entraîner*, *évènement*, etc.

La fiction et son écriture

Coordination : Sylvie Plane et Frédéric François

1. Présentation

L'écriture de fiction existe-t-elle ?	7
Sylvie Plane, IUFM de Paris, LEAPLE (UMR 8606), GDR-CNRS 2657	

2. L'écriture de fiction et l'école : aspects historiques

L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ?	21
Martine Jey, IUFM de Paris, GRIHL (EHESS/Paris 3) & SHE (INRP/ENS)	

3. L'écriture de fiction, comme intériorisation d'une parole ou d'un discours autre

L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre	37
Catherine Boré, IUFM de Versailles, MoDyCo (UMR 7114, université Paris 10-Nanterre)	
Lire et écrire la fiction : quelques malentendus	61
Jacques Crinon, IUFM de Créteil, CODITEXTE & université Paris 8, ESCOL	

4. L'effet du contexte didactique sur l'écriture de la fiction

Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction	81
Marie-Laure Élalouf, IUFM de Versailles, MoDyCo, (UMR 7114, université Paris 10-Nanterre)	
Évaluations et commentaires en narration. Effets sur des écrits du cycle 3	105
Colette Corblin, IUFM de Versailles, LEAPLE (UMR 8606)	
Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6^e	123
Marie-Françoise Fradet, IUFM de Créteil, LEAPLE (UMR 8606)	
« Un joli garage bien en bordel » est-il « un joli garage bien en désordre » ? Ou comment rendre compte de récits de fiction en classe	151
Mireille Froment, université Paris 5, LEAPLE (UMR 8606)	

5. Questions sur la fiction

Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse	177
Catherine Tauveron, IUFM de Bretagne, CELAM, ÉA 3206, université Rennes 2	
Fiction-imagination-écrit-école : quelques remarques	197
Frédéric François, université Paris 5, LEAPLE (UMR 8606)	
Hommage à Jean-François Halté	223
Revue des revues - Notes de lecture	227
Résumés des articles en anglais, allemand et espagnol	239

L'écriture de fiction existe-t-elle?

Sylvie Plane, IUFM de Paris, LEAPLE (UMR 8606) & GDR-CNRS 2657

« Il existe deux modes de fonctionnement cognitif, deux modes de pensée, et chacun d'entre eux représente une façon particulière d'ordonner l'expérience, de construire la réalité [...]. Si l'argumentation cherche à nous convaincre de sa vérité, l'histoire s'efforce de nous paraître semblable à la vie. »

J. Bruner, Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres

« Personne ne sait qui parle en lui: la langue, l'esprit du temps, je, on, un truc monté en lui qui lui revient. »

F. François, Le discours et ses entours

La revue *Repères* a consacré de nombreux articles et même plusieurs numéros complets à l'écriture. Elle a également traité régulièrement des questions relatives à la fiction. Pourquoi donc dédier un numéro thématique spécifiquement à *l'écriture de fiction*? Cette question appelle deux réponses.

Commençons par la plus superficielle, la plus anecdotique: des circonstances particulières ont fait qu'un ensemble de contributions ayant trait à cette question pouvait aisément être rassemblé car il se trouve qu'une journée d'étude récente a eu pour objet l'écriture de fiction¹. Le fait qu'on disposât de communications bien ciblées sur une thématique, en dialogue les unes avec les autres incitait bien évidemment à tirer parti de ce matériau précieux. Comme on le verra à la lecture du dossier – du moins nous l'espérons – les contributions se complètent et se répondent pour tenter de cerner cette chose très présente dans notre univers culturel, et pourtant toujours fuyante, qu'est l'écriture de fiction. Le fait que les contributeurs aient eu l'occasion de s'écouter et de débattre entre eux avant de passer à la solitude de l'écriture a permis que des fils se tissent entre les articles et que la matière à traiter se distribue assez harmonieusement entre eux, à la faveur parfois de minuscules déplacements. Mais il nous est apparu que la cohérence de ce dossier serait rendue plus manifeste si nous parvenions à contextualiser davantage les problèmes qu'il traite. C'est pourquoi nous avons demandé à Martine Jey d'apporter un éclairage his-

1. Journée d'étude organisée par l'IUFM de Paris le 12 janvier 2005 : « L'élève, la construction de la fiction et l'écriture ».

torique qui montrerait comment l'enseignement actuel de l'écriture de fiction procède non pas, comme on pourrait le croire au premier abord, d'un héritage, mais au contraire d'une rupture avec des pratiques antérieures.

Seconde raison pour consacrer un dossier à l'écriture de fiction, le fait que cette thématique n'ait pas été traitée en tant que telle jusqu'alors, même si par ailleurs elle avait été abordée à la faveur d'un certain nombre de dossiers. En effet, l'écriture, d'une part, et la fiction, d'autre part, ont fait l'objet de travaux de recherche en didactique dont *Repères* a rendu compte dans plusieurs numéros. Cependant la rencontre de ces deux thèmes dans des problématiques de recherche a été soit conjoncturelle soit organisée avec une visée autre. Mais revenons en arrière pour justifier cette assertion, et voyons d'abord sous quels angles l'écriture a été étudiée dans des livraisons précédentes de *Repères*. Nous avons recensé dans un numéro de *Repères*² consacré à l'écriture et à son apprentissage plusieurs grands ensembles de travaux consacrés à l'écriture, que l'on peut compléter aujourd'hui à la lumière de publications plus récentes. Ce tour d'horizon met en évidence l'importance prise dans la recherche en didactique de l'écriture par les thématiques suivantes :

- les apprentissages premiers et l'entrée dans l'écriture, étudiés au travers de recherches focalisées prioritairement sur les aspects codiques ou graphiques de l'écriture ;
- les dimensions cognitivo-langagières de l'activité d'écriture, traitées aussi bien dans le cadre de travaux s'intéressant aux dispositifs didactiques d'écriture-réécriture que dans celui d'approches développementales s'attachant à décrire l'évolution des compétences rédactionnelles (ou plus largement des compétences scripturales, si on inscrit les recherches sur l'orthographe dans cet axe) ou dans celui de recherches focalisées sur la fonction de l'activité de production verbale dans les processus d'apprentissage ;
- les fonctions anthropologiques de l'écriture, et la formation du sujet scripteur telles que l'analyse des pratiques personnelles, sociales et scolaires les donne à voir ;
- l'inscription de l'activité d'écriture dans la sphère culturelle ou plus largement dans la sphère sociale. Ce thème de recherche qui a d'abord été traité – et continue de l'être – par des travaux relevant du champ de la sociolinguistique ou de la sociologie de la culture, a connu au cours de la dernière décennie deux développements importants, l'un initié par les approches génériques d'inspiration bakhtinienne, l'autre aimanté en quelque sorte par l'introduction de la question du littéraire à l'école. C'est sans aucun doute quelque part par là que se situe la rencontre entre le questionnement sur l'écriture et celui sur la fiction.

2. « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », coordonné par Sylvie Plane, *Repères*, n° 26-27, 2002-2003.

1. De quelques paradoxes et distinctions au sujet de l'écriture de fiction

Ce numéro de *Repères* qui s'intéresse aux liens entre écriture et fiction est amené à visiter les entours de ces deux termes pour mieux cerner ce qu'ils désignent. On trouvera en clôture du numéro une exploration attentive et problématisante de cette question dans la contribution de Frédéric François portant sur la fiction, l'imagination, l'écrit et l'école, et sur ce qui relie ou sépare ces domaines. Cette investigation, qui a une fonction résomptive dans le numéro, est préparée par des questionnements et des discussions qui traversent, de façon sous-jacente ou explicite, l'ensemble des contributions et que nous allons brièvement évoquer.

1.1. Écriture littéraire et écriture de fiction

L'inscription récente dans les programmes de l'école primaire d'un domaine intitulé « littérature » a réorienté la manière dont on envisageait la lecture et l'écriture (cf. le numéro 13 de *Repères*³ consacré à la lecture et l'écriture littéraires). Tout naturellement, comme s'il s'agissait d'une évidence, une jonction entre écriture littéraire et écriture de fiction a été opérée. Cependant si l'écriture de fiction se situe quelque part du côté de l'écriture littéraire, elle ne saurait se confondre avec elle.

Voyons donc les arguments dont on dispose pour relier le littéraire et la fiction et mettons à l'épreuve leur validité et leur solidité.

Pour asseoir le rapprochement entre fiction et littéraire, on peut invoquer l'autorité de la tradition scolaire qui propose une sorte d'évidence : les œuvres littéraires sont majoritairement des œuvres de fiction. Mais cette affirmation est loin de constituer une équation : le modalisateur « majoritairement » employé dans la formule qui envisage l'équivalence entre œuvre littéraire et œuvre de fiction signale d'emblée les limites du rapprochement. Qu'on nous pardonne le truisme : il signifie également que si beaucoup d'œuvres littéraires sont des œuvres de fiction, d'autres ne le sont pas. Il n'est que de voir la manière dont les anthologies distribuent la matière, par exemple en faisant un sort particulier à la poésie, pour constater que la catégorie « littéraire » est plus englobante que la catégorie « fiction ». De même, les genres de l'écriture autobiographique mettent à mal une éventuelle superposition entre le domaine de la littérature et celui de la fiction, encore que la chose soit moins évidente qu'il n'y paraît.

Si nous admettons désormais que l'analogie entre fiction et littérature est incomplète, on peut tout du moins défendre la parenté entre ces deux objets. C'est ce que fait K. Hamburger (1986) qui plaide pour un tel rapprochement. En effet, prenant comme marqueur du littéraire une position énonciative particulière, elle montre que la littérature procède d'un usage particulier du langage qui met à profit son pouvoir générateur, pouvoir grâce auquel elle se

3. *Lecture et écriture littéraires à l'école*, coordonné par Catherine Tauveron et Yves Reuter, *Repères*, n° 13, 1996.

distingue à la fois des autres arts (qui sont en « comme »), de la feintise (qui est en « comme si ») et des fonctionnements ordinaires du langage. Selon elle, la littérature suppose une adhésion du lecteur qui accepte que la langue ne serve pas à produire des énoncés de réalité, mais soit employée pour instituer une existence, celle de « personnages qui vivent, sentent, pensent, parlent et se taisent », inséparable de sa propre énonciation. Son analyse ouvre la voie à des approches linguistiques centrées sur la manière dont se marque la mise à distance et dont se conduit la narration, comme on en trouvera dans la contribution de Colette Corblin dans ce numéro de *Repères*.

Toutefois, quelque convaincante que soit la démonstration de Hamburger, on peut lui opposer un argument historique: il n'est pas sûr que la problématique de la littérarité ait toujours été posée ainsi. Du même coup, le lien entre littérature et fiction n'est pas une donnée immuable, mais un fait contingent, lié à un contexte culturel particulier. En effet, s'il est vrai que le débat sur la *mimesis*, la réalité et la vraisemblance est un thème de discussion vénérable initié dès l'antiquité, en revanche la question du « littéraire » est une préoccupation plus récente. Il s'ensuit que la jonction entre les deux est très probablement un effet de la culture occidentale de l'époque moderne. On sait que le sens actuel de *littérature* qui autorise à mettre des productions textuelles au nombre des œuvres d'art n'apparaît guère avant le XVIII^e siècle, précédant de peu la naissance de la conception moderne de l'auteur⁴, même si la visée esthétique du langage fait partie quant à elle des préoccupations les plus anciennes et les plus universelles. On sait également que les genres du littéraire, avant d'être figés par la tradition rhétorique et par la *doxa* scolaire, ont été plus divers que ce que nous en montrent les reconstitutions scholastiques dont nous avons hérité (Viëtor, 1986; Scholes, 1986; Viala, 2001) et que le poids du fictionnel (ou du moins de textes reconnus comme tels) dans la production littéraire n'a pas toujours été aussi important. La question de la proximité entre littéraire et fiction est donc moins évidente qu'il n'y paraît au premier abord. Cependant il y a un avantage didactique certain à opérer le rapprochement: c'est au nom de ce rapprochement qu'on donne aux textes d'élèves un statut qui leur confère du prix. Les perspectives d'enseignement s'en trouvent alors modifiées: les résistances suscitées par l'écriture d'invention – même si elles tiennent également à bien d'autres facteurs – nous montrent qu'on touche là quelque chose d'important (Petitjean, 2005, Plane, 2001, Reuter, 1996).

1.2. La fiction et le monde

Nous avons hérité des philosophes de l'antiquité bon nombre d'interrogations portant sur les rapports entre la création littéraire et le monde, avec comme pivots de la réflexion la question de la reproduction et celle de l'invention. L'article de Catherine Boré dans ce numéro de *Repères* reprend et actualise ce questionnement.

4. Cf. Bernard Cerquiglini, *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Paris, Le Seuil, 1989.

À la racine de ce questionnement, on trouve l'interrogation ontologique fondamentale qui nourrit toute la philosophie du langage et qui n'est donc pas spécifique de l'écriture de fiction, ni même de l'écriture. Mais, avec l'écriture de fiction, le monde, son existence, le pouvoir qu'a le langage de représenter et d'organiser ce qui est ou de donner à voir ce qui n'est pas, d'appeler à l'existence, sont nécessairement l'objet de l'attention de celui qui prend la parole, et on ne s'étonnera donc pas de voir réactivé ce thème de réflexion. Cependant, comme on le voit, l'écriture de fiction, en explorant les pouvoirs du langage, va bien au au-delà de ce qu'Aristote a appelé la *mimesis*.

Cette vénérable question de la *mimesis*, telle que posée à son origine, est donc doublement problématique: d'une part elle est réductrice parce qu'elle oriente de façon univoque l'observation du fonctionnement sémiotique du langage, d'autre part parce qu'elle repose sur des postulats esthétiques liés à un contexte culturel très particulier. De fait, cette question a connu bien des avatars. Dès l'invention de la prose de fiction par les alexandrins, elle a cessé de se poser dans les termes où elle se posait à ses débuts, lorsque les genres dominants étaient le théâtre, l'épopée et le discours judiciaire. La lecture historique et érudite que fait É. Auerbach (1951, rééd. 1968) de la problématique initiée par Aristote nous en montre le déplacement au fur et à mesure que l'esthétique évoluait, que des genres apparaissaient et que la place de l'homme dans l'univers changeait elle aussi.

Cependant cette question, même vétuste, reste féconde, parce qu'elle donne lieu à des prolongements qui alimentent la réflexion contemporaine en l'écartant progressivement du questionnement aristotélicien initial, ou en réorientant l'investigation du côté des procédures et des fonctionnements mis en œuvre (voir, par exemple, dans les années soixante-dix, l'analyse par les structuralistes de l'« Illusion référentielle »). Il se trouve même des critiques modernes qui réinvestissent l'approche traditionnelle en la projetant dans l'univers culturel contemporain. C'est le cas de J.-M. Schaeffer (1999) qui s'intéresse avec bienveillance aux univers de fiction des modernes jeux vidéo et à l'illusion consentie sur laquelle ils reposent, fasciné qu'il est par la question de l'imitation, dans laquelle il voit un moteur de l'apprentissage en raison du processus de sémiotisation et d'imagination qu'elle suppose. D'autres ont complètement détourné le débat en déplaçant le point de questionnement. Ainsi Montalbetti (2001) l'envisage par exemple sous l'angle de l'authenticité et de la référenciation, ce qui l'amène à s'interroger sur l'indiscernabilité entre textes référentiels et textes de fiction à propos de mystifications littéraires.

Mais dans le domaine de la didactique de l'écriture, plus que le versant « reproduction du monde », c'est le versant « invention du monde » qui génère les interrogations les plus fructueuses, avec deux pôles principaux de réflexion particulièrement féconds que l'on trouvera développés dans ce numéro de *Repères*:

- Celui de la construction d'une « intériorité »⁵ des personnages. On sait l'importance dans la didactique du récit de la construction par les élèves des personnages⁶, mais cette construction a retenu de façon assez diverse l'attention des didacticiens : le rôle fonctionnel des personnages a longtemps été mis sur le devant de la scène dans l'enseignement primaire et au collège – parfois à la faveur d'une transposition didactique hâtive et peu heureuse de théories destinées à d'autres fins – alors que l'intériorité du personnage, qui avait fait florès autrefois en alimentant quantité d'analyses psychologisantes traditionnelles un peu molles dans le secondaire était mise à l'arrière-plan des préoccupations. Pourtant, comme J. S. Bruner (2000) le montre dans sa relecture de A. Greimas, il y a des liens forts entre ces deux composantes des personnages puisque ce sont les tensions et les désirs qui motivent les actions. On considère désormais que la capacité à concevoir les affects, les processus psychologiques du personnage, ses états mentaux, ses savoirs, bref tout ce qui relève de la « théorie de l'esprit » est une condition de la compréhension en lecture (voir par exemple M. Brigaudiot, 2004, p. 128), et même tout simplement de la vie sociale, comme le montre le repérage des pathologies communicationnelles liées à l'absence de cette théorie de l'esprit (J.-M. Vidal, 1993). Dans le dossier que nous présentons cette question est abordée non pas sous l'angle de l'interprétation, mais sous celui de la construction opérée par le scripteur. On la verra traitée à travers les problèmes particuliers que pose l'écriture des paroles de personnages, thème développé dans l'article de Catherine Boré, ou à travers l'analyse des difficultés que pose la représentation des sentiments, thème auquel s'intéresse particulièrement l'article de Marie-Françoise Fradet.
- Celui de la construction d'un univers. La question n'est pas nouvelle, mais elle demeure une préoccupation capitale de la didactique de l'écriture. Ainsi Mireille Froment (1996) reprenant à Mikhaël Bakhtine le concept de chronotope en avait montré la fonction organisatrice dans l'élaboration d'un récit. Cet univers que la fiction construit (et qui à son tour façonne la fiction) a naturellement plusieurs dimensions, dont la temporalité, trait capital du récit. La difficile élaboration de cette dimension-là est étudiée dans plusieurs des articles, et tout particulièrement dans celui de Colette Corblin qui s'intéresse à la manière dont s'exprime la gestion du flux temporel dans des écrits. Cependant l'univers créé n'a pas que cette seule dimension : si elle est la seule mise en œuvre, elle aura des effets réducteurs. C'est ce qui se passe lorsque, par

5. Le mot « intériorité » est employé ici, faute de mieux. Comme le fait remarquer Frédéric François, en supposant l'existence de cette entité, il instaure malencontreusement une frontière entre ce qui serait extérieur et ce qui serait intérieur à l'individu, or rien n'est moins décidable. Au sujet de la porosité intérieur/extérieur, cf. également Plane (2005) sur les singularités et les constantes de la production d'écrits ainsi que sur l'écriture comme traitement de contraintes, in J. Lafont-Terranova & D. Colin, *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant*, Namur, Cedocéf.

6. Cf. Catherine Tauveron, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1995.

un zèle didactique intempestif, on ne focalise l'attention des élèves que sur la chronologie : on provoque alors une sorte d'aplatissement du récit réduit à une chaîne continue, grossie çà et là d'enflures descriptives. L'épaisseur, la densité de l'univers créé se trouve donc être un point commun à la plupart des études présentées dans ce numéro de *Repères*.

1.3. La fiction et le déjà-là

Parmi les problématiques traditionnelles concernant la fiction, il en est une qui demeure, celle de l'invention. Elle demeure, mais elle s'est déplacée. Il ne s'agit plus de savoir ce qui surgit de la pensée créatrice de l'auteur, mais comment il agence et aménage des matériaux disponibles et en particulier des matériaux discursifs.

On pourrait poser la question autrement et la formuler par le paradoxe suivant : c'est une grande naïveté que de croire qu'on peut faire autre chose qu'inventer ; mais c'est une immense présomption que de croire qu'on est capable d'inventer ce qu'on raconte. Les deux assertions réunies dans ce paradoxe ne sont pas symétriques, et ne nous interrogent pas de la même façon.

Immense naïveté que de croire qu'on fait autre chose qu'inventer : croire cela, c'est croire qu'on peut atteindre le vrai, qu'on est capable d'atteindre l'objectivité, de rendre compte du monde en évitant les pièges de l'interprétation, de l'imagination et de l'illusion. C'est adopter une conception de la transparence, comme si toute sémiotisation n'était pas déjà en soi un acte de création, d'agencement de ce que l'on veut donner à voir par le discours. Toute mise en mots, tout agencement discursif résulte d'un processus interprétatif : dès que je parle de quelque chose je renseigne autant sur cette chose que sur ma manière de voir cette chose. Lorsque le scientifique décrit le monde, il sélectionne quelques objets et les modélise : la fourmi de l'entomologiste n'est pas un être vivant dans sa singularité, mais un objet modèle, prototypique, construit par le savant. Même lorsque l'artiste se veut réaliste, il décrit non le réel, mais sa vision du réel, même s'il pense ne faire que dépeindre le réel. Mais sans doute est-il nécessaire pour l'auteur de croire qu'il *dit* le monde – et dans une certaine mesure c'est effectivement ce qu'il fait en mettant en mots ce qui est et demeure hors du langage – pour continuer à écrire. C'est ainsi qu'on peut interpréter les propos de Balzac rapportés par Auerbach, lorsque, dans une lettre à Madame Hanska, le romancier note, au sujet des *Études des Mœurs*, qu'il entend : « Ce ne seront pas des faits imaginaires ; ce sera ce qui se passe partout »⁷. Et, plus près de nous, on retrouve une même aspiration – et ce n'est pas un hasard⁸ – dans une déclaration d'Albert Cossery lorsque cet écrivain, auteur d'un délicieux roman, *Les fainéants de la vallée fertile*, peignant

7. Honoré de Balzac, *Lettres à l'étrangère*, 1899, lettre du 26 octobre 1834, citée par E. Auerbach, in *Mimesis*, p. 475.

8. Au cours du même entretien, Albert Cossery signale l'influence exercée sur lui par Balzac en déclarant : « Au Caire, en lisant Balzac, je voulais déjà vivre à Paris. »

une sorte d'envers du monde moderne, affirme au journaliste qui l'interroge : « Je ne raconte pas des histoires, je dis la vérité. »⁹

Immense présomption que de croire qu'on est capable d'inventer ce qu'on raconte : l'écriture, la parole ne sont que des agencements singuliers d'éléments empruntés. Et cela est vrai aussi bien pour la parole du jeune enfant qui entre dans le langage en répétant les premiers mots entendus, que pour la parole de l'écrivain qui s'est nourri de ses lectures.

Selon les époques, selon les catégories de scripteurs pris en considération, selon le contexte culturel ou théorique dans lequel on se situait, la chose a été analysée comme relevant du plagiat, de l'innutrition, de l'intertextualité ou du recours au stéréotype (J.-L. Dufays, 1997). Mais dans les travaux actuels de didactique, le phénomène est observé avec bienveillance, comme le fait Marie-Françoise Fradet dans son article quand elle cherche à repérer dans des écrits d'enfants les réminiscences de lectures antérieures. Il peut même être provoqué par un dispositif didactique tel que celui décrit par Jacques Crinon, qui vise à amener les élèves à puiser dans leurs lectures la matière de leur écriture.

Il n'en demeure pas moins que même si le discours qu'on produit est fait des mots des autres, il est avant tout la propriété de celui qui le profère : ce qui compte ce n'est pas tant d'inventer que de croire qu'on invente, qu'il s'agisse du monde évoqué ou des mots qui l'évoquent, car le désir de création, d'être auteur, comme le dit le bourdieusien C. Lafarge (1983), est ce qui permet de lutter contre nos limites et notre finitude : « *La création, quelles que soient ses relations à une pratique réellement novatrice, se pose d'abord comme un mystère des origines ; si les fictions sont aujourd'hui une forme dominante et revendiquent pour une part le droit au mensonge, c'est que l'auteur-démiurge, personnage exceptionnel à qui sont prêtées de nombreuses qualités magiques "génie", profondeur, voire préséance ou extra-lucidité reste l'ultime recours à la recherche enchantée des origines de la valeur* ». Et c'est peut-être cela qui résout le paradoxe énoncé plus haut.

2. L'écriture de fiction, l'élève et l'école

Le dossier que nous avons constitué comporte quatre éléments mis en tension : l'élève, l'école, l'écriture et la fiction. Chacun des articles de ce numéro de *Repères* explore des ajustements entre ces quatre éléments que l'article conclusif de Frédéric François reprend un à un pour les mettre en question.

L'ensemble de ces contributions s'organise en trois ensembles, auquel s'ajoute l'article de réflexion qui clôt le numéro.

2.1. L'écriture de fiction et l'école : aspects historiques

Le dossier sur l'écriture de fiction s'ouvre par une mise en perspective historique de l'écriture de fiction. Martine Jey s'est en effet penchée sur les prescrip-

9. Rencontre avec Albert Cossery par Xavier Houssin, journal *Le Monde*, 13 janvier 2006.

tions officielles et sur les manuels scolaires des débuts de l'école républicaine pour y rechercher les traces de l'écriture de fiction, et finalement constater que la fiction y était, selon ses propres mots, un objet introuvable. Son enquête s'intéresse donc aux raisons pour lesquelles la fiction n'a pas droit de cité parmi les exercices d'écriture. Elle met au jour trois facteurs en lien les uns avec les autres qui expliquent cette absence. Le premier d'entre eux et le plus important est une méfiance radicale à l'égard de l'imagination, considérée comme source d'erreur dans une période férue de scientisme. Le second obstacle à la présence de la fiction à l'école est lié à une incompatibilité entre la fiction et les missions de l'école: l'éducation élémentaire se doit de donner, comme son nom l'indique, les rudiments qui constitueront le viatique dont l'élève aura besoin au sortir de sa scolarité, et c'est l'observation du réel – d'où l'importance des exercices de description – qui constitue apparemment la meilleure préparation à la vie hors de l'école. Enfin le troisième facteur est la méfiance envers les capacités créatrices des enfants, qu'on préfère ne pas solliciter.

2.2. L'écriture de fiction, comme intériorisation d'un discours autre

Deux articles focalisent particulièrement l'attention sur le fait que la fiction se construit en gagnant de l'épaisseur énonciative grâce à l'intériorisation d'une parole ou d'un discours autre. Pour Catherine Boré, la parole que le récit fait sienne est celle des personnages, qui sont eux-mêmes des créations de la fiction. Pour Jacques Crinon, c'est le discours des autres fictions rencontrées grâce à un dispositif approprié qui, en étant intégré au récit en cours d'écriture, donne sa chair au texte de jeunes scripteurs.

L'article de Catherine Boré prend comme objet d'étude l'élaboration des discours des personnages de fiction dans des récits d'élèves, et nous en montre les enjeux à travers le suivi des réécritures. Elle défend une thèse originale et convaincante selon laquelle l'écriture des dialogues et paroles de personnages constitue un moteur de l'écriture de fiction. Au point de départ de cette analyse se trouve le fait que le dialogue constitue souvent pour les élèves un substitut de la narration. Mais le dialogue n'a pas que cette fonction superficielle, il sert également au jeune scripteur à faire exister les personnages qu'il crée. Ce peut être une étape propédeutique sert simplement à donner de la chair au personnage, avant d'être effacée et remplacée par une narration. Mais même appelé à disparaître le dialogue a pour vertu d'amener le jeune scripteur à découvrir l'autre et à intégrer la polyphonie. Ce dialogue en quelque sorte s'intériorise dans le scripteur lui-même, si bien qu'en composant la fiction, c'est sa capacité à devenir à la fois autre et soi qu'il travaille.

La contribution de Jacques Crinon rend compte d'une expérimentation visant à provoquer l'articulation entre écriture et lecture au moyen de scénarios didactiques forçant en quelque sorte la rencontre du scripteur avec des textes dans lesquels il pourra puiser. L'hypothèse fondatrice de ces dispositifs repose sur la symétrie entre l'activité cognitive exigée dans la lecture et celle exigée dans l'écriture: la première demande un travail de condensation, la seconde au contraire un travail d'expansion. Une confusion entre les deux activités expli-

que, selon Jacques Crinon et l'équipe qui a participé à l'expérimentation, que les élèves aient tendance à produire des récits décharnés. Pour aider les élèves à donner de la substance à leur récit il convient donc de modifier ces représentations en les incitant à intégrer lors des réécritures des segments de textes qui leur ont été présentés par l'intermédiaire de différents procédés, allant de la lecture à la consultation d'une banque de données textuelle. Cela suppose de déplacer quelque peu les conceptions naïves que les élèves peuvent avoir de l'originalité et de la création.

2.3. L'effet du contexte didactique sur l'écriture de fiction

Quatre contributions étudient de façon plus précise la manière dont la production d'écrit de fiction s'insère dans un contexte scolaire qui la détermine en partie. Le contexte, c'est la rencontre avec des contraintes purement scolaires, mais aussi le dialogue pédagogique qui peut être fructueux ou dirimant, et les consignes d'écriture qui orientent la production.

L'article de Marie-Laure Élalouf s'attache précisément à définir les paramètres qui déterminent le contexte de production d'une écriture scolaire de fiction. L'objectif poursuivi par l'auteure est double : il s'agit d'une part de fonder une méthodologie d'analyse, d'autre part de déterminer les variables sur lesquelles on pourra agir pour influencer sur la production ou sur les apprentissages afférents au travail d'écriture. Prenant appui sur l'analyse de productions, Marie-Laure Élalouf examine méticuleusement les effets des contraintes imposées par la consigne et leur traitement par les enfants. Elle en dégage des principes – mais aussi des questions – qui seront de précieux outils pour une formation réflexive des enseignants, visant plus à les aider à prendre des décisions didactiques. Les trois autres contributions de cette section développent et illustrent en quelque sorte les propos de l'article de Marie-Laure Élalouf, en s'intéressant à la manière dont à l'école on agit sur la production du jeune scripteur à la fois par le biais des consignes inductrices et par celui du dialogue pédagogique. Ces contributions se trouvent être en dialogue les unes avec les autres dans la mesure où toutes trois s'intéressent au pilotage opéré par l'enseignant, mais ne nourrissent pas les mêmes attentes à l'endroit du texte produit par les élèves.

La contribution de Colette Corblin montre sa sensibilité à la construction de la narration et des qualités stylistiques du tissu textuel qui l'organise. La recherche qu'elle présente prend appui sur l'analyse d'un corpus constitué de deux sous-ensembles, prélevés dans une même classe de CM2, qu'elle compare afin d'évaluer les effets d'un paramètre de la consigne d'écriture : dans un cas les élèves ont été amenés à poursuivre un texte à « narrateur discret », dans l'autre un texte à « narrateur expansif ». Ce dispositif était destiné à vérifier l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre d'un « narrateur expansif » entraîne avec elle la présence d'autres caractéristiques textuelles et diégétiques, d'où l'intérêt de donner en incipit un texte inducteur incitant à convoquer un tel narrateur. Son analyse s'attache tout particulièrement à comparer les enchaînements discursifs et la gestion par l'histoire du flux temporel, car elle y voit des marques de la dynamique du récit, les marques linguistiques de la

caractérisation, et, si l'on peut dire, le degré d'existence que confèrent les événements narrés aux personnages de la fiction.

Une méthodologie comparable est employée par Marie-Françoise Fradet qui s'intéresse aux effets de la consigne, entendue ici comme un ensemble complexe inscrit dans un contexte, une histoire commune de la classe, et rassemblant les injonctions initiales de l'enseignant, le texte inducteur et les instructions transmises par l'intervention de l'enseignant en tant que lecteur-évaluateur. Du corpus qu'elle a recueilli elle sélectionne deux textes réalisés à partir de textes inducteurs contrastés dont elle analyse les caractéristiques initiales, avant d'étudier les effets de l'intervention de l'enseignant qui réoriente l'écriture du second jet par ses annotations. Ce qui l'intéresse dans ces textes qui traitent de la métamorphose – et ce n'est pas un hasard –, c'est la manière dont leur propre évolution rend compte du dialogue ou du conflit entre plusieurs processus d'interprétation.

Mireille Froment, quant à elle, s'intéresse au dialogue scolaire accompagnant l'écriture. En effet elle aborde la question de la construction de la fiction à travers la rencontre pas toujours heureuse entre des représentations antagonistes des enjeux de l'écriture de fiction : d'un côté les attentes normées de l'enseignant, de l'autre les tentatives exploratoires des élèves qui font jouer des possibles et associent des éléments de manière à faire être quelque chose qui sera leur création. L'opposition se manifeste avec force à propos de questions stylistiques. Mais le différend qu'elles révèlent ne porte pas uniquement sur ce qui est conforme ou non à la bienséance langagière. Il s'agit aussi d'une différence de lecture et d'attentes placées en l'écriture de la fiction. Chez la maîtresse la lecture stylistique l'emporte et oriente les conseils de réécritures et les jugements qu'elle porte. Pour les élèves, la fiction offre un espace transitionnel qu'il faut créer, meubler, peupler pour l'investir et en faire un lieu où s'ébattre. L'analyse des échanges qui se sont déroulés dans la classe à l'occasion de l'écriture-réécriture fait apparaître un attachement des élèves à leur création et l'investissement personnel qui a présidé à cette écriture.

2.4. Questions sur la fiction

Le recueil d'articles se conclut sur deux contributions qui questionnent la notion même de fiction, en se situant sur des plans différents.

L'article de Catherine Tauveron explore les cas où la frontière entre la fiction et le monde se trouve traversée, grâce le plus souvent à un échange de rôles entre personnage, auteur et narrateur. Ce type de transgression qui met en scène la fiction en faisant du lecteur un partenaire impliqué instaure un régime de croyance particulier dont il importe de prendre conscience dès lors qu'on donne à lire de tels ouvrages. La chose avait été notée à propos de la littérature pour adultes – Gide se peignant en train d'écrire *Paludes*, ou Paul Auster piégeant son lecteur en sont de bons exemples – mais, désormais, comme le montre C. Tauveron, la littérature de jeunesse n'hésite plus à faire intervenir le

lecteur dans la fiction ou le personnage dans la vie du lecteur fictif. Sans doute, est-ce un signe de la maturité de cette littérature.

L'article de Frédéric François, quant à lui, en redéployant les thèmes évoqués ou traversés par les contributions qui le précèdent, remet en question des accords trop vite réalisés. Ainsi les notions elles-mêmes – récit, fiction, etc. – sont interrogées, et avec elles le pouvoir que nous accordons au discours qui les formalise et les fige. De même, les oppositions entre réel et fiction ou entre imaginaire et notionnel, classiquement posées comme organisatrices, sont redéployées. Le propos ne s'intéresse pas uniquement aux entours de la fiction que sont le mythe, le rêve, le fantasme, mais aussi à la représentation ou à la traduction de ce qui n'est ni représentable ni traduisible.

Ainsi se trouve déplacée la question initiale qui ouvrait le dossier, celle de l'écriture de fiction, dont on voit qu'elle peut se reformuler de deux façons, car ce n'est pas la même chose que d'envisager *l'écriture de fiction* et *l'écriture de la fiction*. *L'écriture de fiction* serait un mode d'écriture supposant un état mental particulier, une manière de considérer ce dont on parle de le mettre à distance; *l'écriture de la fiction* serait l'équivalent raisonné (encore que cette caractéristique ne soit pas nécessaire) de ce que Vargas Llosa nous montre sous la forme d'un délire dans *La tante Julia et le scribouillard*, où il met en scène l'auteur d'un feuilleton aux prises avec les rapports passionnels qu'il entretient avec ses personnages: un acte de production textuelle particulier, marqué par le pouvoir d'autogénération de l'objet créé – le monde de la fable et ceux qui le peuplent – qui, au fur et à mesure que le récit lui donne forme, s'autonomise.

Bibliographie

- AUERBACH, E. (1946, rééd. et trad. 1968) : *Mimesis*, Paris, Gallimard.
- BRUNER, J. S. (2000) : *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.
- BRIGAUDIOT, M. (2004) : *Première maîtrise de l'écrit. CP, CE1 et secteur spécialisé*, Paris, Hachette.
- CERQUIGLINI, B. (1989) : *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Paris, Le Seuil.
- DUFAYS, J.-L. (1997) : « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », *Études de linguistique appliquée*, n° 107, p. 315-328.
- HAMBURGER, K. (1986) : *Logique des genres littéraires*, Paris, Le Seuil.
- FROMENT, M. (1996) : « Chronotope, genre et énonciation. Écriture et réécriture d'un récit en classe de sixième », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 5, p. 57-74.
- LAFARGE, C. (1983) : *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard.

- MONTALBETTI, C. (2001) : *La fiction*, Paris, Flammarion.
- PETITJEAN, A. (2005) : « Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir-faire », *Pratiques*, n° 127-128, p. 75-96.
- PLANE, S. (2001) : « De l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur. La réception de nouvelles approches de l'écriture au lycée », *Lidil*, n° 23, p. 67-82.
- VIÉTOR, K. (1986) : « L'histoire des genres littéraires », in G. Genette, H. R. Jauss *et al.*, *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil.
- REUTER, Y. (1996) : « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école », *Repères*, n° 13, p. 7-26.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999) : *Pourquoi la fiction?*, Paris, Le Seuil.
- SCHOLES, R. (1986) : « Les modes de la fiction », in G. Genette, H. R. Jauss *et al.*, *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil.
- TAUVERON, C. (1996) : « Des pratiques d'évaluation aux "Pratiques de révision" : quelle place pour l'écriture littéraire? », *Repères*, n° 13, p. 191-210.
- VIALA, A. (2001) : « Des "registres" », *Pratiques*, n° 109-110, p. 165-178.
- VIDAL, J.-M. (1993) : « Discontinuités psychiques entre animaux et humains. Éclairage sur la "monade autistique" », *Psychiatrie de l'enfant*, XXXVI, n° 1, p. 67-87.

L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ?

Martine Jey, IUFM de Paris, GRIHL EHESS/Paris 3 et SHE INRP/ENS

Résumé | À partir de 1880, les activités d'écriture, dans l'ordre primaire, se voient accorder une plus grande importance ; l'écriture de fiction, néanmoins, y reste marginale. Conçu pour donner, en un temps bref, un nombre limité de connaissances, l'ordre primaire privilégie les activités d'écriture impliquant l'observation et centrées sur le vécu de l'élève.

Dans les sujets de rédaction analysés, le rapport du fictif et du vécu est complexe, ambivalent. Artificiel, le vécu est parfois fictionnalisé. Assimilée à la feinte, au mensonge, la fiction se trouve de fait marginalisée dans une institution dont les objectifs principaux sont de moraliser, de faire intégrer des codes de comportement familiaux, sociaux, patriotiques. Elle permet aussi de discipliner l'imagination, de garder la maîtrise de ce qui apparaît comme un danger.

Introduction

L'écriture de fiction occupe une place très limitée à l'école, tout comme au lycée d'ailleurs, au cours de la période considérée (1880 à 1938). L'entreprise peut donc sembler quelque peu hasardeuse : parler d'un objet quasi introuvable dans une revue qui lui est consacrée relève du paradoxe. M'interroger sur les raisons de cette absence occupera en effet une large part de ma réflexion !

La place de l'écriture de fiction à la fin du XIX^e siècle dans les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) est également un lieu d'observation qui permet de rendre concrètes leurs différences de finalité, de publics. « école du peuple », « école des notables », selon l'expression d'Antoine Prost : les deux ordres divergent profondément en effet. Exercices, contenus enseignés, méthodes, tout sépare le monde de la communale de celui du lycée¹. Je n'enviagerai, dans cet article, que l'ordre primaire.

1. Il s'agit bien de deux ordres séparés avec des cursus complets : primaire, primaire supérieur, Écoles normales, les classes élémentaires des lycées appartenant au secondaire.

Écrire n'est pas neutre, apprendre à écrire non plus. Dans quelle langue apprend-on (le français aura à s'imposer face aux patois dans le primaire, face au latin dans le secondaire) ? Comment apprend-on, quels textes écrit-on (quand on écrit des textes) ? Autant de questions qu'on ne peut éviter quand on parle d'écriture. Il ne s'agit pas ici bien sûr de faire une histoire de la rédaction scolaire, de la composition française. De nombreux travaux² en ont retracé l'histoire, en ont analysé la mise en place, le rôle, les divers protocoles, les sujets. Je me contenterai de montrer quelle fut la place de l'écriture de fiction – sachant que ce terme pose maints problèmes – au moment où s'instaurent, s'institutionnalisent rédaction et composition française. En tout état de cause, la chose est rare, le mot « fiction » est très peu utilisé, n'est pas défini et l'opposition fictif/réel n'est pas construite. La rareté des écrits de fiction dans le *corpus* analysé m'oblige à choisir, pour le mot « fiction », son acception la plus large, celle dont Dorrit Cohn signale qu'elle est « l'unique dénominateur commun » de l'ensemble des définitions : « l'idée que quelque chose a été inventé »³.

À cette fin, trois types de sources seront très classiquement utilisés et croisés : instructions officielles et textes prescriptifs, textes intermédiaires (revues pédagogiques, manuels scolaires, ouvrages pédagogiques), sujets donnés aux examens (certificat d'études, concours généraux, baccalauréat), les recueils examinés comprenant des exemples de devoirs. Et cela à partir de 1880 : cette date marque en effet un tournant, dans l'institution scolaire, et dans le domaine de l'écriture également⁴.

1. Reproduire ou la difficile question de l'inventio

Sans faire donc un historique de la rédaction, rappelons quelques points. Les travaux d'André Chervel ont montré qu'à l'origine, par rédaction, on entendait la reproduction « rédigée » du cours du maître, de ce fait, bien évidemment aucune inventivité n'était demandée mais ce dont il fallait faire montre, à l'inverse, c'était de fidélité aux propos d'un autre, le maître : « Aucun embellissement, aucune addition n'étaient exigés. La "rédaction" n'était pas, dans son principe, une "amplification". L'objectif était de reproduire au plus près la "leçon" du maître. »⁵ Pour comprendre ce que devient ensuite la rédaction, il convient de ne pas oublier ce point de départ : la reproduction.

1.1. Le cadre prescriptif

Trois plans d'études seront examinés : ceux de 1882, de 1923 et de 1938 auxquels il faut ajouter arrêtés et textes intermédiaires. Si le plan de 1882 entraîne

2. Cf. la bibliographie.

3. Dorrit Cohn, *Le propre de la fiction*, Paris, Le Seuil, 2001, p. 11.

4. Les mêmes pratiques, selon André Petitjean, auraient perduré jusqu'en 1970.

5. André Chervel, « Les origines de la composition française », *Le Français aujourd'hui*, n° 70, 1985, p. 93.

un essor des activités d'écriture jusque-là très réduites, on ne peut néanmoins parler de rédaction avant le cours supérieur⁶, qui sera donc seul pris en compte.

Le plan d'études des écoles primaires publiques du 27 juillet 1882, signé Jules Ferry, définit « l'idéal de l'école primaire », construit l'ordre primaire comme un ensemble clos sur lui-même et le fait par rapport à l'ordre secondaire, le situant en opposition à lui :

« L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles ils se destinent, n'a ni le temps ni les moyens de leur faire parcourir un cycle d'études égal à celui de l'enseignement secondaire ; ce qu'elle peut faire pour eux, c'est que leurs études leur profitent autant et leur rendent, dans une sphère plus humble, les mêmes services que les études secondaires aux élèves des lycées. »⁷

Ferry, dans ce plan d'études, ne remet pas en cause la partition entre les deux ordres, primaire et secondaire. Ce qui fonde cette opposition explicitement et tranquillement formulée est, outre l'âge des élèves, leur devenir professionnel. Conçu pour être d'une durée limitée, le primaire doit donner en peu de temps au jeune élève les connaissances nécessaires et suffisantes⁸ pour qu'il soit à même de remplir son futur rôle social. C'est dire que ces considérations influent sur la manière dont sont envisagés les exercices scolaires (et particulièrement tout ce qui touche à la langue et à la rédaction) ou les déterminent. Donnant un savoir limité, mais qui se veut complet pour la formation qu'il assure, le primaire doit avant toutes choses donner un savoir « pratique », celui dont l'élève aura besoin toute sa vie durant. Le passage suivant résume l'esprit général qui préside à la conception de l'ordre primaire, il est repris à l'identique dans les trois plans d'études :

« [L'enseignement primaire] est essentiellement intuitif et pratique ; [...] pratique, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques et que ce n'est pas trop de cinq à six années pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin. »⁹

Des termes peu équivoques condamnent, rejettent pour le primaire, la rhétorique, encore dominante dans les exercices scolaires du secondaire. « Intuitif » et « pratique », ces qualificatifs fondent ce que doit être le primaire aux yeux des prescripteurs et la reprise à l'identique de ce passage, en 1923

6. Avant celui-ci, la progression, selon une conception bien établie, va du mot à la phrase, puis au paragraphe.

7. *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, n° 504, 5 août 1882, p. 224.

8. « [L'éducation intellectuelle] ne se donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation. L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup mais de bien enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien ; l'instruction qu'il a reçue est restreinte, mais elle n'est pas superficielle », *BA, op. cit.*, p. 224.

9. *BA, op. cit.*, p. 225-226.

et en 1938, signifie la continuité en ce domaine, comme le fait également la reprise de ces propos d'Octave Gréard :

« L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

Le programme de 1882 est, au demeurant, assez vague sur ce que l'on attend en matière d'écriture¹⁰ : « rédactions sur des sujets simples » aux cours supérieurs, dit le texte sans plus de précision. On peut y lire néanmoins des éléments de progression qui font aller l'élève du mot (CP), à la phrase (CE), au texte reproduit (CM) et élaboré par l'élève enfin. Cette progression est retenue en 1923¹¹ et en 1938. Sont communs à ces trois plans, enfin, des développements, longs et abondants, sur la grande difficulté de cette activité, sur les résultats médiocres en ce domaine, sur la nécessité de faire simple et de tenir compte du niveau des élèves et de leur milieu.

La rédaction est d'abord une activité de reproduction ; on donnera à ce vocable de multiples sens : reproduire la parole du maître, reproduire des textes (en les résumant, par exemple, ou les copiant), reproduire le réel en l'observant. Deux séries d'arguments justifient l'importance de ces activités de reproduction : l'élève, tout d'abord, n'est pas capable d'inventer. Ce premier argument est développé, repris aussi bien dans les textes de prescripteurs que dans les manuels. Son âge, les capacités que l'on suppose à un élève du primaire sont alors fréquemment convoqués pour justifier des objectifs en apparence peu ambitieux. Pour Octave Gréard¹², par exemple,

« Il ne peut être question, faut-il le répéter, d'exercer les élèves à écrire, dans le sens littéraire du mot. Le fonds de l'enfant, si riche que nous parvenions à le faire, est d'ailleurs trop modeste pour supporter une dépense trop souvent renouvelée. Nous ne visons qu'à lui enseigner, par une bonne direction de travail intérieur, à exprimer sous une forme juste des idées justes. »

Ce refus d'une écriture littéraire est significatif : les élèves des petites classes du secondaire, malgré leur âge, peuvent avoir à écrire à partir de textes littéraires. L'impossibilité d'une telle écriture, à la fois personnelle et créative, l'inutilité, surtout, de son apprentissage dans le primaire : tel est le point de vue que défend également Irénée Carré dans l'article « Rédaction » du *Dictionnaire de Ferdinand Buisson*,

10. Programme de 1882 : « Cours élémentaire (7 à 9 ans) : composition de petites phrases avec des éléments donnés » ; « Cours moyen : reproduction écrite et non littérale de morceaux lus en classe ou à domicile et de récits faits de vive voix par le maître. Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants » ; « Cours supérieurs (11 à 13 ans) : rédactions sur des sujets simples. » *BA, op. cit.*, n° 504, p. 228-229.

11. Arrêté du 23 février 1923 modifiant le programme des écoles primaires élémentaires : « Cours moyen (9 à 11 ans) IV – Langue française : [...] exercices d'invention, de construction, de phrases : exercices très simples de rédaction » ; Cours supérieur (11 à 13 ans) IV – Langue française : [...] exercices de récitation (descriptions, récits, lettres, etc.) » in *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires* signées Léon Bérard (rédigées par Paul Lapie), 1er août 1923.

12. Octave Gréard, *Éducation et instruction, Enseignement primaire*, 1889, 2^e éd., Paris, Hachette, p. 96.

« On ne peut guère demander aux enfants qui fréquentent [l'école primaire] de tirer de leur propre fonds des idées originales, de faire œuvre personnelle et propre, de mettre de l'art dans leur composition [...]. L'invention, quoi qu'on en dise, ne jouera jamais un grand rôle dans les devoirs de l'école primaire. »¹³

Les carrières auxquelles l'élève du primaire est destiné – et c'est la seconde série d'arguments – ne rendent pas nécessaire (souhaitable, même, on verra pourquoi) qu'il y soit exercé. Ces carrières impliquent, à l'inverse, qu'on l'exerce à observer le réel, à rendre compte avec exactitude de ce qu'il perçoit. Nombreuses sont les références à ces capacités d'observation, d'exactitude qu'il convient de développer, autant dans les textes officiels que dans des articles de revues pédagogiques. Les manuels proposent ainsi des activités dans le but de les lui faire acquérir. R. Hamel et M. Brinon, par exemple, s'en justifient en ces termes dans la préface de leur manuel :

« 1^{er} L'observation. – Nous demandons à l'enfant d'observer par lui-même et directement les choses, les êtres, les scènes ; d'observer par tous les moyens dont il dispose : ses sens, son intuition, son émotion. Nous souhaitons que, dans un libre effort, il s'empare de la réalité vivante pour la sentir d'abord, la penser ensuite, en un mot la comprendre. »¹⁴

C'est également par la vie qui sera celle des élèves que les Instructions de 1938 justifient l'apprentissage de l'observation :

« Au reste, ce dont les élèves auront besoin dans la vie pratique, c'est avant tout de voir les choses telles qu'elles sont, donc de savoir observer avec méthode ; ils auront besoin d'avoir du bon sens, de penser clairement et de raisonner juste ».

1.2. Décrire le réel

La description occupe, de ce fait, une place prépondérante¹⁵. Les tables des matières de nombreux manuels, par le nombre de chapitres qu'ils lui consacrent, rendent visible l'importance qu'ils lui accordent : ainsi dans celui de F. Amand dix sur douze.

Les manuels organisent l'apprentissage de la description en proposant le plus fréquemment une progression qui va des objets usuels – inertes – aux scènes familières – en mouvement – en passant par les portraits. Cette description

13. Irénée Carré, « Rédaction », in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, 1887, Paris, Hachette, 1^{re} partie, tome II, p. 2553-2555.

14. R. Hamel et M. Brinon, *La rédaction au nouveau certificat d'études primaires*. Cours moyen et cours supérieur. Garçons et filles de 9 à 13 ans, Paris, Delagrave, 1923.

15. On peut, à ce sujet, se reporter à l'ouvrage de Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord, 1983 (rééd. Toulouse, Privat, 1992), et en particulier à ce passage : « Écrire, c'est beaucoup moins produire, à partir de soi, à partir des dynamiques entrelacées de l'imagination et de l'écriture, des textes qui se constitueraient en réalités propres et autonomes, que reproduire, par l'écriture, des données déjà constituées et données à reconstituer [...] Les mots sont destinés non à inventer, à produire, à transformer, à créer, mais à imiter, à décrire, à décalquer une réalité. Écrire dans cette perspective est quasi synonyme de décrire. » (p. 182-183).

se veut au plus près du réel et l'intitulé des sujets précise parfois que l'objet à décrire doit être devant les yeux de l'élève¹⁶.

En 1938 encore, les instructions officielles reviennent sur cette nécessité de limiter les ambitions des sujets d'écriture à la simple relation de faits objectivement observés :

« On évitera que ces sujets aient jamais un caractère artificiel ; aussi, plutôt que d'en imaginer les circonstances, on prendra l'occasion d'un fait concret, d'un événement réel de la vie urbaine ou rurale [...]. À la campagne, les enfants feront un "rapport" sur les dégâts causés par un orage ; il ne s'agira en aucune façon de décrire l'orage et d'exprimer les impressions personnelles ressenties à l'aspect de la terre et du ciel, mais bien de relater des faits d'une précise objectivité : tel champ de blé a été complètement ravagé, tel autre n'a subi que des légers dégâts qu'il faut indiquer exactement ; tel autre enfin est indemne. »

À la finalité sociale se joint une préoccupation morale. La question se pose de savoir si l'on peut demander à un élève citoyen de décrire une scène campagnarde : saura-t-il le faire ? Est-ce souhaitable de le lui demander puisque c'est l'encourager à mentir ? Car outre que la description d'un univers quotidien, par sa fonctionnalité, prépare l'élève à sa condition future, le respect du réel qu'implique une description exacte est gage de sincérité :

« Il va sans dire qu'une telle observation ne se fait que rarement en classe ; qu'elle n'est féconde qu'en face des choses, dans la nature, au milieu des êtres en action, par exemple. Mais il est évident aussi qu'elle est la meilleure sinon la seule éducation de la sincérité. »¹⁷

Héritière d'une conception classique de l'écriture et de son apprentissage (on imite la nature), sur laquelle repose le secondaire¹⁸, et que la leçon de choses, en train de se répandre dans l'enseignement, permet de revisiter, de renouveler, la description répond à ce souci d'exactitude¹⁹.

16. À titre d'exemple, ce sujet extrait de F. Amand, *op. cit.*, p. 9-10 : « Décrivez votre porte-plume. (Pour la préparation du devoir, chaque élève a son porte-plume sous les yeux) À quoi sert votre porte-plume ? De quoi se compose-t-il ? quelle en est la partie essentielle ? Comment la douille porte-t-elle la plume ? Pourquoi est-elle creuse ? quelle en est la matière ? Pourquoi le manche est-il lisse, long et léger ? Pourquoi le bec de la plume est-il fin ? Indiquez les idées fournies par la vue et le toucher sur la plume, la monture et le manche. » Dans le manuel de Hamel et Brinon (*op. cit.*), les devoirs reproduits ont été faits en classe ou au certificat d'études et choisis parmi les meilleurs : « L'horloge de la maison. Que ce soit une vieille horloge de bois ou une moderne pendule, c'est un meuble familial et que vous aimez. Décrivez-la. » ; « Une rose dans un vase. Sachez voir et peindre cette jolie fleur. » ; « Décrivez la basse-cour et quelques unes des bêtes que vous y avez souvent observées ». « Avez-vous vu une chatte emporter son petit dans sa gueule sans le blesser ? Comment s'y prend-elle ? Décrivez cette action ».

17. Abbés J. Calvet et C. Chompret, *Exercices français. Cours supérieur. Exercices sur la grammaire historique, exercices grammaticaux, morceaux choisis, lecture expliquée, rédaction, composition d'après image*, Paris, éd. J. de Gigord, 1917, Préface, p. VI.

18. Qui a formé la grande majorité des prescripteurs ! L'art – ou plus précisément l'écriture – comme imitation de la nature : cette conception est centrale dans la rhétorique classique.

19. En 1925, R. Hamel, alors inspecteur d'académie, déplore qu'on n'accorde pas assez de place à cette « méthode expérimentale » et que l'observation soit conçue différemment lorsqu'il s'agit de sciences naturelles et de composition française alors qu'elle « ne saurait changer de nature. », in *Comment enseigner la composition française à l'école primaire*, Paris, Delagrave, 1925.

Le problème majeur est celui de l'invention, au sens rhétorique du terme : où l'élève de l'école primaire peut-il trouver ses idées, la « matière » de sa rédaction ? Cette question, L. C. Michel²⁰ la posait déjà en 1854, et les solutions qu'il préconisait alors furent reprises ultérieurement par Ferry et ses successeurs : faire écrire à l'élève du primaire des descriptions, des récits et des lettres s'inspirant de leur vécu : il n'y a donc pas rupture en ce domaine et les arguments qui servent à défendre cette position sont repris à l'identique. Issu d'un milieu qui ne le met pas en contact avec une culture littéraire, il va devoir puiser dans les ressources du réel et du vécu. L'imitation de textes lus en classe, proposée dans certains manuels, est également conçue comme un moyen de pallier cette absence de références :

« Chaque texte est suivi d'un exercice de composition. Pour les enfants de treize ou quatorze ans, la narration française est souvent un exercice vain, parce qu'ils ne connaissent pas les objets ni les sentiments qu'ils doivent décrire. Il nous a paru qu'il était possible de corriger cet inconvénient en tirant le sujet de la composition française du texte expliqué : ainsi les enfants connaîtront les personnages qu'ils doivent mettre en scène et ils auront immédiatement le ton qu'ils doivent employer »²¹.

1.3. Comme si c'était vrai...

Les textes (description, narration, lettre) qui font de l'évocation du quotidien leur matière sont fréquents. Les sujets proposés demandent de décrire ou de raconter de petites anecdotes censées être tirées de la vie de tous les jours et impliquent l'utilisation de la première personne²². Voici quelques exemples de sujets donnés au certificat d'études :

« Vous avez commis une faute. Votre mère vous a laissé vous coucher sans vous embrasser. À quoi avez-vous pensé une fois seule ? Qu'avez-vous fait ? »

« Montrez un de vos camarades en colère : il n'est pas beau. Que fait-il, que dit-il ? Qu'éprouvez-vous vous même en le regardant ? »

« Votre père est malade, on attend le médecin. Le papa ne veut inquiéter personne, la maman s'efforce de cacher son chagrin. Et vous, qu'éprouvez-vous ? Essayez de nous peindre les sentiments de chacun. »²³

20. L. C. Michel fait partie de la commission extraparlamentaire réunie par Falloux, en préparation de la loi sur l'Instruction publique. Le passage suivant montre à quel point le plan de 1882 se situe dans la continuité : « [...] attachez-vous scrupuleusement dans le choix de ces sujets d'exercice, à ceux qui ne sortent pas des réalités de la vie ordinaire, du cercle des connaissances et des impressions des élèves de l'école ; [...] attachez-vous enfin à donner à ces exercices la forme et le ton que la raison et l'usage leur assigne dans la pratique, et sous lesquels ils auront plus tard à les traiter dans la conduite de la vie et des affaires. », « Méthodes d'enseignement : les exercices de composition et de style », in *Bulletin de l'Instruction publique*, février 1854.

21. J. Calvet, J. et C. Chompret, *op. cit.*, Préface, p. VI.

22. Sur cette question, cf. Marie-France Bishop, *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, thèse de doctorat, université Lille 3, p. 67 à 75.

23. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.*, p. 59.

Le sujet est formulé de telle sorte que la situation proposée, alors même qu'elle est fictive, est donnée comme un fait. « Vous avez commis une faute », « il n'est pas beau », « votre père est malade » : ces affirmations ont la force du vrai. Raconter ces anecdotes familières, (et qu'elles soient vécues ou non, elles sont toujours présentées comme vraies) permet d'intégrer des codes de comportement, de les intérioriser et le permet d'autant mieux que la narration se fait à la première personne. Parler de soi revient alors à mettre en scène un « je » conforme aux attentes scolaires et sociales. Que ce vécu soit artificiel ou de l'ordre de la feinte, qu'importe finalement : il permet d'intégrer des valeurs – familiales, patriotiques, sociales. Ces textes à la 1^{re} personne organisent la mise en scène d'un « je », fictif peut-être, mais conforme.

L'élève du primaire, selon les prescripteurs, ne peut décrire que ce qu'il connaît, que ce qu'il a vu : il ne peut inventer une description d'une situation fictive, ni inventer une situation fictive et le lui apprendre serait l'entraîner sur la voie du mensonge. Car la fiction relève de la feinte, du mensonge. Dans deux articles du *Dictionnaire* de F. Buisson, la question des lectures à proposer à de jeunes élèves est également posée en ces termes. Les auteurs des articles « Contes » et « Fables » se demandent, en effet, s'il est opportun de leur faire lire de la fiction, c'est-à-dire des histoires mensongères, des textes éloignés de la vérité. Pour l'auteur de l'article « Conte », pour être un objet d'enseignement, les contes de fées doivent remplir certaines conditions :

« Toute la question, c'est que ces contes nous enseignent une morale virile, et ne soient pas, comme les mauvais romans, un appel à la sensiblerie. Il n'y a pas de mal à intéresser à des souffrances fictives des enfants qui seront de bonne heure en face de souffrances véritables, mais il faut que ces contes soient un apprentissage de la vie, et non pas de ces récits imaginaires qui dégoûtent de la réalité. »²⁴

Semblables arguments sont avancés dans l'article « Fables » : la fable a de grands mérites, elle fait en particulier sortir la vérité morale de l'abstraction. Il faut néanmoins user de précaution, surtout avec certaines fables de La Fontaine :

« Il y en a d'autres d'une expérience désenchantée dont nous ne voudrions pas assombrir la jeunesse ; choisissons, expliquons, commentons, dégageons bien le vrai sens, ne laissons pas l'élève conclure qu'il devra être dur comme la fourmi. En un mot, prenons bien toutes nos précautions, c'est notre affaire à nous autres maîtres, ce doit être notre souci, mais de grâce, ne proscrivons pas La Fontaine. »

La principale finalité de la lecture des textes littéraires est l'éducation morale : le choix des textes, par le maître, est crucial, comme l'est le rôle protecteur de son commentaire. L'observation, l'imitation fidèle d'un univers quotidien

24. « Contes », in *Dictionnaire de pédagogie*, 1, Paris, éd. Laboulaye, p. 374. Cf. M. Jey, « La littérature dans le Dictionnaire, un objet ambigu, faire peuple ou raffiné », in D. Denis et P. Kahn (éds), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de F. Buisson*, Paris, CNRS, 2003. On peut, sur cette question, se reporter aussi à l'article de Colette Cosnier, « Marie Pape-Carpantier, les fées et l'architecte », *Histoire de l'éducation*, mai 1999, n° 82. Cet article montre la méfiance de M. Pape-Carpantier à l'égard des contes.

participent également à l'œuvre de moralisation que constitue l'apprentissage de la rédaction telle qu'elle est conçue dans l'éducation primaire. Moraliser : tel est bien l'objectif majeur revendiqué par les trois plans d'études. Et l'écriture contribue, par cette moralisation, à l'édification républicaine :

« Mais apprendre à un enfant à lire clairement dans sa raison et dans son cœur, c'est lui éviter peut-être bien des erreurs de conduite, c'est tout au moins rendre plus difficile l'invasion des idées fausses et des mauvaises passions. Ainsi compris, non plus, ainsi qu'il arrive trop souvent, comme des thèmes d'élégance superficiellement plaqués sur des études de la dernière heure, mais comme des exercices dirigés, depuis la première classe, en vue de fortifier les plus solides qualités de l'esprit, ces petits travaux d'invention et de composition contribueront à donner à l'enfant une conscience ferme et nette de lui-même, de ce qu'il sent, de ce qu'il pense, de ses penchants et de ses devoirs ; c'est dans ces conditions qu'ils peuvent être et qu'ils seront un des instruments d'éducation les plus sûrs et les plus puissants. »²⁵

De ce point de vue, l'imagination est perçue comme pernicieuse : il faut s'en méfier, tout comme du mensonge, de la feinte ; la sincérité demeure à l'inverse une valeur à privilégier.

2. Discipliner l'imagination

2.1. Du danger de l'imagination

Un ensemble de textes pourrait être convoqué ici : ils montrent que l'imagination est perçue de manière négative²⁶. Un article de Gabriel Compayré, dans le *Dictionnaire* de F. Buisson, par exemple, reprend une tradition établie : l'imagination est « maîtresse d'erreur et de fausseté ». Deux formes d'imagination sont à distinguer : la première est proche de la mémoire, elle permet de se souvenir des objets et des êtres en leur absence :

« [...] sous cette première forme, l'imagination n'est qu'une mémoire vive, une mémoire descriptive et pittoresque, qui représente toutes choses à votre esprit, comme si elles étaient encore devant vos yeux. »²⁷

Cette forme d'imagination est permise à l'école : d'autres auteurs²⁸ l'appellent l'imagination passive ; elle peut être utilisée sans crainte dans les travaux d'écriture. L'autre forme d'imagination, en revanche, « l'imagination créatrice » est celle de la littérature, de la fiction : admise, valorisée chez l'écrivain,

25. Octave Gréard, *Éducation et Instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1889.

26. « Quant à l'excès, au dérèglement de l'imagination, le maître devra y veiller aussi. Soit dans les leçons de morale, soit dans les divers entretiens qu'il aura avec eux [les élèves], il leur dénoncera, en citant des exemples qui ne sont, hélas !, que trop nombreux, les périls auxquels sont exposés les esprits dévoyés et nourris de chimères. » in Irénée Carré & René Liquier, *Traité de pédagogie scolaire, précédé d'un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, A. Colin, 1887, p. 119.

27. Gilbert Compayré, « Imagination », in *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* de F. Buisson, Paris, Hachette, tome 2, 2^e partie, 1887, p. 1005-1006.

28. Voir, par exemple, Marie-Claire Vincent, *Théorie de la composition littéraire*, 1908, p. 69.

peut-elle l'être chez l'élève, que son manque de culture, de recul, son âge enfin, rendraient dupe, tel le fou :

« Les œuvres de l'imagination créatrice sont les fictions de toute espèce, celles qu'enfante le poète, comme celles qui égarent le fou. Seulement le poète n'est pas dupe de ses inventions imaginaires, tandis que le fou croit à la réalité de ses chimériques rêveries. »²⁹

Cette forme d'imagination ne pourrait entrer sans danger à l'école primaire. S'affirme pourtant, dans les textes officiels de 1923, rédigés par Paul Lapie, une volonté d'ouverture, puisque l'élève pourra dorénavant choisir ses sujets ; mais si le début du texte manifeste cette volonté d'ouverture, la suite lui donne néanmoins un sens particulier, c'est l'action, la vie et son animation qu'il convient de valoriser, plus que l'imagination :

« Quels sujets lui seront proposés ? Peut-être s'est-on, au cours des vingt dernières années trop étroitement enfermé dans les sujets de pure description. Peut-être a-t-on cru trop volontiers que l'enfant est un être exclusivement sensoriel ou qu'il était nécessaire de faire avant tout l'éducation de ses sens. En réalité, il possède une vive sensibilité, une fraîche imagination, et l'on ne saurait, sans risquer d'atrophier ces précieuses facultés, l'emprisonner dans le monde de ses sensations immédiates ; dans ce monde même, ce qui l'intéresse le plus, c'est l'activité des êtres, le mouvement des objets ; aussi préfère-t-il la narration d'un drame à la description d'un spectacle inanimé. Même fictive, la lettre lui plaît parce qu'elle donne une apparence de vie au sujet qu'il traite. »³⁰

Pourtant cette liberté, toute relative, accordée en 1923, est, de nouveau, refusée dans le texte officiel de 1938. Outre la méfiance réitérée à l'égard de l'imagination, on notera, dans le passage suivant, que cette volonté de donner quelque liberté d'inventer a pour finalité de « discipliner l'imagination » :

« Le programme du cours supérieur prévoit aussi des sujets d'observation ou d'imagination propres à émouvoir la sensibilité de l'enfant. Dans ces sujets, on laissera sans doute à l'enfant une certaine liberté pour créer, inventer, en combinant les images. Mais on les utilisera aussi pour diriger, discipliner l'imagination. On dit quelquefois que l'enfant est observateur ; on aime à vanter aussi la richesse et la vigueur de son imagination. Mais les maîtres qui s'en rapportent à leur expérience, au lieu d'accepter des conventions pédagogiques, savent bien que la plupart des enfants ne sont capables que d'observations dispersées, et que

29. On peut trouver une conception très proche dans l'article « Imitation » signé Roger Cousinet qui distingue lui aussi deux types d'imagination, la seconde étant à proscrire : « Quant à l'imagination esthétique, il faut faire sur ce point les plus grandes réserves. Les prétendus exercices d'imagination (donnés par exemple sous forme de composition française) ont le plus souvent pour résultat d'habituer les élèves à parler de qu'ils ignorent. [...] Il faut renoncer à une discipline aussi dangereuse, et ne pas oublier que la faculté de voir exactement le réel, le sens critique, est la première que tout enseignement doit développer. », in *Nouveau Dictionnaire*, op. cit., p. 828.

30. BA, n° 2517, 1^{er} août 1923, p. 100 : « Cette liberté doit aller jusqu'à laisser, au moins de temps à autre, les enfants eux-mêmes choisir leurs sujets de rédaction. La méthode qui, depuis 1909, produit dans l'enseignement du dessin des résultats si appréciables doit être sans hésitation appliquée à l'enseignement du français. »

les constructions de l'imagination enfantine sont le plus souvent incohérentes et vagues. La sensibilité des enfants est vive ; mais elle est faite d'émotions simples, le plus souvent liées à la vie physiologique. »³¹

2.2. La fiction ou l'imagination contrôlée

Loin d'être une occasion de favoriser une véritable créativité, la fiction se révèle un moyen de contrôler l'imagination, de la maîtriser. Aussi, lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire un récit imaginé (tel est le terme utilisé), les auteurs de manuels s'entourent-ils de précautions et mettent-ils l'élève en garde. Ainsi, pour la préparation au certificat d'études, propose-t-on, dans un chapitre intitulé « les belles histoires », toute une démarche. Le sujet à traiter est le suivant :

« Maître Hanneton était invité chez Dame Fourmi à un concert suivi d'un bal. Il raconte la soirée à ses amis. »

Les auteurs du manuel précisent que, pour préparer ce devoir et pour donner une base, un cadre au récit, on a raconté aux élèves une soirée dans le monde, qu'on a ensuite « transposée ». Cette transposition est ainsi commentée :

« Quand nous avons à raconter un fait réel, une histoire vraie, à faire un compte rendu nous avons à dire l'exacte vérité. Quand nous ferons un récit imaginé, pourrions-nous donc écrire à notre guise tout ce qui nous passera par la tête ? Attention ! »³²

C'est alors la vraisemblance qui va servir de garant et de garde-fou, vraisemblance définie comme si proche de la vérité qu'elle rend les contes de fées crédibles et des œuvres de fiction réalisables par la science :

« Les contes de fées de notre ami Perrault ne sont pas des histoires vraies et pourtant vous y avez cru, étant tout petits, parce qu'ils sont vraisemblables, c'est-à-dire semblables à la vérité. Les œuvres de Jules Verne étaient, il y a quelques années des fictions, des rêves scientifiques ; mais elles étaient vraisemblables à tel point que la science, par ses progrès étonnants, en a fait des réalités. »

En référence à l'esthétique classique, c'est dans la mesure et le contrôle que l'imagination prend toute sa vigueur :

« Ne soyons donc pas fantaisistes à l'excès, car si l'imagination recèle des trésors, la fantaisie sans mesure nous ferait écrire beaucoup de bêtises. »³³

31. A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome II, p. 376, 1995.

32. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.*, p. 149.

33. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.* Cette question de la vraisemblance fournit de longs développements dans de nombreux manuels : cela donne l'occasion à G. Grente de filer la métaphore : « L'imagination, toutefois, doit éviter l'in vraisemblance. Il importe qu'elle garde à ses créations mêmes l'illusion de la réalité. Elle ne coupera donc pas imprudemment toute amarre, et se ménagera le moyen de revenir à la rive, quand elle sentira surtout que ses forces ne lui permettent pas d'affronter plus avant les flots du large. », in G. Grente, *La composition et le style*, 1909, p. 54.

Imaginé, le récit doit néanmoins rester proche de la réalité, de la vie, de la « vérité », et refuser l'excès ou la fantaisie ; tel est le sens du résumé qu'à la fin de la leçon les élèves ont à apprendre par cœur.

Certains des conseils donnés ensuite sont encore révélateurs de cette volonté de maintenir l'imagination sous contrôle, de ramener la fiction vers la vie :

« 5. *La fantaisie est-elle permise dans certains récits ? Dans quelle mesure ?*

6. *Qu'avons-nous appelé illusion ? Citez des illusions des sens et de l'esprit.*

7. *Comment peut-on donner l'illusion de la vérité, de la vie ? »*

Les exercices de préparation qui « doivent constituer une véritable culture de l'imagination » offrent également des curiosités. Ainsi après la recommandation suivante : « Ne demander à l'imagination de l'enfant que des créations à sa taille, c'est-à-dire composées d'éléments connus et même familiers. » On propose comme exercices : « 1. Imaginez une anecdote de la vie de Vercingétorix. 2. Imaginez un jeu de Duguesclin enfant. »³⁴ On peut légitimement se demander ce qu'il y a de connu ou de familier dans ces exercices : est-ce parce qu'il s'agit de personnages abordés dans le cours d'histoire ?

C'est en des termes très proches de ceux de G. Compayré que l'auteur d'un ouvrage destiné à la formation de maîtres du primaire évoque les méfaits de l'imagination :

« *L'imagination porte l'enfant à la rêverie, qui est la paresse de la pensée ; [...] l'imagination, cette "maîtresse d'erreur et de fausseté"³⁵ ainsi que l'a dit Pascal, ou "la folle du logis", suivant l'expression de Malebranche, fait naître des chimères et détourne l'esprit de la réalité. »*

Et l'auteur de conclure par cette formule qui résume ce qui pourrait bien être le statut de la fiction à l'école primaire :

« *Suivant les fortes paroles de Mme Necker de Saussure, exercer l'imagination est aussi nécessaire que de la contenir, et peut-être ne la contient-on que lorsqu'on l'exerce. »*³⁶

Conclusion

L'ordre primaire reste un univers aux frontières bornées. Le cadre familier, la référence fréquente au vécu de l'élève, l'observation précise d'un monde qui lui est proche fonctionnent, en effet, comme autant de bornes, de limites. Le vécu – un vécu artificiel – est utilisé pour que soient intégrées des valeurs familiales, sociales, patriotiques, pour que soit fondée une morale laïque où les

34. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.*, p. 151.

35. Ces mots de Pascal sont, en effet, repris dans plusieurs ouvrages pédagogiques, ainsi, par exemple, dans l'ouvrage de L. Carrau, *De l'éducation*, Paris, Hachette, 1888.

36. Charles Charrier, *Comment on développe un sujet pédagogique*, Paris, Nathan, 1920, p. 136-137.

bons sentiments ne sont pas si éloignés de ceux prônés par la morale religieuse. Et la République avait, de fait, à lutter contre l'Église.

Bien différent du monde du lycée dans lequel l'élève doit se décentrer, écrire en se mettant à la place d'un autre (il lui faut apprendre à tenir son rôle de membre de l'élite), l'ordre primaire demande à l'élève de rester à sa place, d'écrire en disant « je », quitte à ce que ce « je » soit fictif. Car le rapport du fictif et du vécu y est complexe, ambivalent. L'utilisation de la première personne peut conduire – premier paradoxe – à fictionnaliser le vécu. L'élève, pourtant, feint d'avoir vécu – effectivement – ce qu'on lui demande de raconter en toute sincérité. Interdit de mensonge (si l'on se réfère aux textes officiels qui valorisent la sincérité) et dans le même temps dans l'obligation de feindre, puisqu'il ne s'agit pas de relater des impressions ou sentiments personnels, l'élève se trouve dans une situation paradoxale.

La description, la narration de faits quotidiens ou vécus servent aussi de barrières à l'imagination, bien sûr ; mais, plus encore, la fiction elle-même a cette fin. La fiction, en effet, lorsque fiction il y a, est utilisée « pour discipliner l'imagination », a une fonction de normalisation et sert à inculquer des valeurs, des modèles narratifs ou moraux.

L'école de la République donne une place à l'écriture – et ce n'est pas le moindre de ses mérites. Ce grand mouvement d'émancipation par l'écriture coexiste, néanmoins, avec la crainte d'aller trop loin, le souci de garder la maîtrise, de maintenir sous contrôle « la folle du logis ».

Bibliographie

Documents officiels

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique.

Bulletin de l'Instruction publique, février 1854.

Manuels et ouvrages pédagogiques

AMAND, F. (1913) : *La pratique de la composition française. Acquisition méthodique des idées par l'observation et par les textes.* Cours moyen et supérieur, livre de l'élève, Paris, Nathan.

AMAND, F. (1922) : *Le livre du maître pour la pratique de la composition française. Acquisition méthodique des idées par l'observation et par les textes.* Cours moyen, supérieur et complémentaire, Paris, Nathan.

BACONNET, G., GRILLET, C. (1911) : *Exercices français pour toutes les classes*, Lyon-Paris, Vitte.

BOUILLOT, V. (1913) : *Morceaux choisis*, avec explications, questionnaires, exercices et précis grammatical en vue de l'enseignement méthodique du français par les textes, Paris, Hachette.

- BOUILLOT, V. (1926) : *Le français par les textes*. Cours moyen, certificat d'études, Paris, Hachette.
- BRANDICOURT, J. et BOYON, M. (1947) : *La langue française. Récitation. Grammaire. Orthographe. Vocabulaire. Composition française*, Paris, Larousse.
- BUISSON, F. (dir.) (1887) : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- CALVET, J. et CHOMPRET, C. (1917) : *Exercices français*, Paris, Gigord.
- CARRÉ, I. et LIQUIER, R. (1897) : *Traité de pédagogie scolaire, précédé d'un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, A. Colin.
- CHARRIER, C. (1920) : *Comment on développe un sujet pédagogique*, Paris, Nathan.
- DUMAS, L. (1923) : *Le livre unique de français. Lecture, grammaire, vocabulaire, orthographe, composition française, cours supérieur*, Paris, Hachette.
- GRENTE, G. (1909) : *La composition française et le style*, Paris, G. Beauchesne.
- HAMEL, R. (1925) : *Comment enseigner la composition française*, Paris, Delagrave.
- HAMEL, R. et BRINON, M. (1923) : *La rédaction au nouveau certificat d'études primaires élémentaires*. Devoirs d'élèves, Résumés, questionnaires, exercices de préparation, Paris, Delagrave.
- GRILL, C. et GUILLERMIT, A. (1934) : *Cent vingt-cinq rédactions à l'usage des candidats au certificat d'études*, Paris, Librairie L'École.
- VINCENT, M.-C. (1908) : *Principes raisonnés de littérature. Théorie de la composition littéraire*, Paris, Vve C. Poussielgue.

Études

- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*. Thèse de doctorat, université Lille 3.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (1994) : « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle », in *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque THEODILE-CREL, Lille 3, 22-24 novembre 1993, Y. Reuter (éd), Neuchâtel, Peter Lang.
- CHERVEL, A. (1995) : *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP-ECONOMICA.
- CHERVEL, A. (1985) : Les origines de la composition française, *Le Français aujourd'hui*, n° 70, p. 92-98 et n° 71, p. 113-116.
- COHN, D. (2001) : *Le propre de la fiction*, Paris, Le Seuil.
- DANCEL, B. (2001) : *Un siècle d'écoliers et de collégiens*, CRDP de l'académie de Grenoble.
- JEY, M. (2003) : « La littérature, un objet ambigu : faire peuple ou raffiné », in D. DENIS & P. KAHN (éds), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS Éditions.

- PETITJEAN, A. (1995) : « Variations historiques : l'exemple de la rédaction », in J.-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (dir.) : *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan ; rééd. : *Fondements d'une discipline* (2005), De Boeck-Duculot.
- PETITJEAN, A. (1999) : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », in A. PETITJEAN & J.-M. PRIVAT (éds.) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Actes du colloque de Metz, université de Metz, collection « Didactique des textes », p. 83-116.
- REUTER, Y. (2000) : « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », *Repères* n° 21, Diversité narrative, p. 7-22.
- VOURZAY, M.-H. (1998) : « Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux "modèles didactiques" de la rédaction/description pour le premier cycle du secondaire », *Pratiques*, n° 99, p. 27-42.

L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre

Catherine Boré, IUFM de Versailles & MoDyCo, UMR 7114, université Paris 10-Nanterre

Résumé | L'article se propose de montrer un aspect de la capacité imaginante des élèves, qui est la rencontre avec le discours d'autrui, par la représentation de la parole. Après avoir rappelé la valeur ambivalente du dialogue, placé depuis l'antiquité sous la double tradition de la *mimesis* et de l'*inventio*, ce qui en fait un élément traditionnel de la fiction, l'auteur examine comment des élèves de 6^e l'utilisent pour inventer. Le dialogue est reconnu d'abord comme le premier matériau de la fiction, dans la mesure où il projette hors du « je » de l'énonciation un « je » et un « tu » étrangers. Ainsi s'effectue la première rencontre avec l'altérité.

Les brouillons aident à comprendre quels problèmes énonciatifs et linguistiques les élèves rencontrent toujours pour faire cohabiter pensée du narrateur et pensée des personnages : depuis la simple juxtaposition qui confond deux « je » distincts, jusqu'à la rencontre polyphonique du style indirect libre qui marque une irruption du discours de l'autre. Le discours rapporté apparaît ainsi dans l'écriture scolaire de fiction comme le nœud du rapport entre soi et les autres.

Introduction

J'aborderai la question de l'élève, l'écriture et la construction de la fiction de la façon la plus classique, en partant des oppositions formulées par Platon dans la *République* entre *mimesis* et *diegesis*, réactivées et modifiées par Aristote dans la *Poétique*.

Qu'en est-il, en effet, de la capacité imaginante des élèves, à l'époque des jeux de semblant, jeux vidéo, de télévision, de cinéma, quand – plus que jamais – il semble entendu que la frontière entre la fiction et le réel est de plus en plus mince, de plus en plus souvent franchie, voire de moins en moins perçue par les plus jeunes ?

Et si cette capacité elle-même consiste bien, selon la tradition philosophique, à « imiter » le réel, en quel sens pourrait-on dire que les élèves apprennent ou nous montrent qu'ils savent fabriquer des fictions qui imitent le réel ? L'apprennent-ils par l'exercice même de l'écriture scolaire de fiction, par une sorte d'effet d'entraînement de l'institution : est fictif ce qui est dit être fic-

tif par l'institution? ou bien mettent-ils en œuvre, de façon plus ou moins consciente, des moyens originaux de production du fictif, qui participent d'une rencontre de l'autre dans la langue?

Afin de clarifier ces questions, j'ai choisi de m'intéresser à ce qui constitue selon Platon la *mimesis* par excellence, forme d'imitation la plus trompeuse – et par conséquent la plus pernicieuse et la plus condamnable à ses yeux – à savoir l'imitation des discours: quand ce n'est pas l'auteur qui parle franchement en son propre nom, mais le personnage qui, par un artifice, semble parler par sa propre bouche. Après avoir défini les limites que j'assigne à une définition de la fiction, je montrerai que le dialogue est le premier matériau de la fiction en m'appuyant sur des exemples issus de brouillons de classes de 6^e. À cet effet, deux séries de brouillons appartenant à la même classe seront examinées¹.

Les hypothèses de départ sont les suivantes:

- Les brouillons, recueillis sous la forme particulière à l'institution scolaire qui permet d'assister à leur élaboration, se prêtent particulièrement à une étude des processus à l'œuvre dans la création, comme l'ont montré avec fruit les études de critique génétique en littérature. Ils permettent de constater les formes énonciatives choisies par les élèves pour inventer.
- Les formes analysées sont repérées dans deux séries de brouillons de la même classe appartenant à des genres comparables: narratif fictionnel « pur », d'une part, descriptif-narratif à visée expositive, d'autre part. Dans les deux cas, ce sont les formes énonciatives du dialogue et des discours rapportés qui permettent à l'élève de sortir du solipsisme du « je ».

Constituant un véritable dialogue de « soi à soi », les brouillons révèlent comment ils se confrontent à une conscience autre: la fiction peut alors être définie comme la conscience de l'irruption de l'*autre* dans le discours.

1. Fiction: choix et positions

1.1. Contre une définition essentialiste de la fiction

Ce titre vise à restreindre méthodologiquement l'objet de cet article. En effet, vouloir définir *a priori* une essence de la fiction pour juger des productions d'élèves serait supposer qu'un tel modèle existe. Or on connaît les apories où mène par exemple l'opposition entre « fictif » et « factuel » ou « ordinaire »: tel récit d'apparence fictionnelle² s'avère factuel sous l'effet de révélations ex-

1. Le dispositif du recueil des copies est présenté un peu plus loin. Ces textes proviennent d'un corpus issu d'une recherche menée par le groupe « Écrit et écriture scolaire », que je dirige au sein du laboratoire « Modèles, dynamiques et corpus » de l'université Paris 10, et qui travaille sur les caractéristiques linguistiques des genres scolaires lus, écrits et produits. Le groupe, constitué de chercheurs appartenant pour la plupart à l'IUFM de Versailles, prend la suite d'une recherche IUFM dirigée par Marie-Laure Élalouf, intitulée « Des pratiques de enseignants aux effets sur les élèves: le cas de l'écriture à la chaudière école/collège » qui a donné lieu à publication sous le titre: Marie-Laure Élalouf *et al.*, *Écrire entre 10 et 14 ans: un corpus, des analyses et des repères pour la formation*, SCÉRÉN/CRDP de Versailles, 2005.

2. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* Paris, Le Seuil, 1999. Cf. les pages consacrées à la biographie imaginaire de Sir Andrew Marbot par Wolfgang Hildesheimer, éd. J.-C. Lattès, 1984, p. 133 *sq.*

tralinguistiques, et inversement. On note d'ailleurs l'absurdité logique, relevée naguère par A. Reboul³, qui consiste à dire qu'il y aurait un langage propre à la fiction : ou bien le langage de la fiction n'est pas le même que le langage ordinaire et on ne voit pas alors comment on pourrait le comprendre, ou bien le matériau langagier change de sens quand il est utilisé dans la fiction, mais il faudrait alors expliquer pourquoi morphologie, syntaxe, lexique seraient à dimension variable.

Une position pragmatique paraît plus raisonnable : des indices paratextuels destinés au lecteur annoncent et entourent le discours fictionnel ; le mode de lecture fictionnel est ce qui est annoncé comme tel et dépend ainsi, *génériquement*, de ce qui se lit comme fictionnel en un temps ou une époque donnée.

Je n'entreprends pas, en cet endroit de l'exposé, de nuancer ces deux positions tranchées. Des solutions moyennes et des objections très recevables ont été produites⁴ pour signaler la fiction comme processus impliquant une construction par le lecteur de cette lecture fictive. Mais le point de vue présenté dans l'article est celui du *producteur de la fiction*, et qui plus est, novice. Je retiens donc seulement pour mon propos la possibilité théorique de montrer que le jeune scripteur met en jeu des ressources linguistiques et langagières observables pour construire des histoires fictionnelles.

1.2. La fiction « constitutive »

1.2.1. Littérarité/fiction : sortir de ce faux problème

On sait que dans *Fiction et diction*⁵, G. Genette, s'interrogeant sur le propre de la littérature, oppose deux régimes de littérarité : le constitutif et le conditionnel, qu'il croise avec deux critères également opposés : le thématique (en gros, le contenu thématique) et le rhématique (le discours exemplifié par le texte). Le résultat de ce croisement constitue les modes de littérarité. C'est la définition aristotélicienne⁶ selon laquelle la thématique fictive entraîne inévitablement un régime constitutif de littérarité, ce qui signifie, pour reprendre la réflexion de K. Hamburger⁷, qu'un texte de fiction, qu'il soit écrit par un potache ou par un grand écrivain, relève *constitutivement* de la littérature.

Retenons pour notre propos que le critère thématique peut incontestablement faire dire d'un texte qu'il est fictionnel (et « littéraire » dans ce sens restrictif-là) : la fiction peut, en effet, plus facilement être définie par son thème – c'est-à-dire par le caractère impossible ou imaginaire des objets qu'elle énonce – que par son rhème, sa « diction » (Genette), c'est-à-dire sa forme (voir ci-des-

3. Alain Reboul, *Rhétorique et stylistique de la fiction*, Presses Universitaires de Nancy, 2002.

4. Sur les indices de fictionnalisation, cf. Gilles Philippe, « Existe-il un appareil de la fiction ? », *Le français moderne*, tome LXXIII, 2005.

5. Gérard Genette, *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil, 1972.

6. Aristote, *La poétique*, Paris, Les Belles Lettres, 2001.

7. Käte Hamburger, *Logique des genres littéraires*. Paris, Le Seuil, 1986, p. 25.

sus). Les exemples qui seront proposés plus loin (parties 2 et 3) appartiennent pour la plupart à ce régime de fictionnalité constitutive.

1.2.2. *La fiction dans les genres scolaires*

Mais il existe une autre forme de fiction constitutive propre à l'École, que j'énoncerais volontiers ainsi : dans l'institution scolaire, est fictif ce qui est dénommé ainsi, explicitement ou non, dans la consigne d'écriture. Par souci de clarté, je rappelle pour l'écartier du champ de ma réflexion, le sens de « fictif » tel qu'il a été utilisé par B. Schneuwly⁸, puis repris et théorisé par J.-P. Bernié⁹. Ce n'est pas dans ce sens (au demeurant tout à fait important, et sans doute latent) que j'utilise le terme « fictif » quand je parle du récit de fiction comme « institué » par l'école. J'en reste à la prescription de l'institution qui désigne à l'élève, en général par le biais de la consigne, ce qui est « fictif » ou non fictif. Bien entendu, l'élève fait souvent autre chose que ce qui est attendu, parce qu'il interprète la consigne, qu'il a des connaissances et des ignorances, des routines en matière de genre scolaire. Mais cela ne change rien au fait que, pour l'école, le genre « récit de fiction » par exemple constitue un genre attendu, tant dans sa longueur conventionnelle que dans ses « sujets » et ses modalités (par exemple : une suite de récit lui-même fictif)¹⁰.

1.3. *Fiction et rhétorique*

1.3.1. *Un rappel du problème : diegesis vs mimesis*

J'en viens maintenant, par le détour de la vieille question de la *mimesis*, au point principal qui a motivé cette étude : l'idée selon laquelle le dialogue est une modalité principale de la création de fiction. Je rappellerai tout d'abord l'analyse qu'en fait Genette dans *Figures III*.

Dans le Livre III de *La République* (392c-395), Platon oppose deux modes narratifs, selon que le poète « parle en son nom sans chercher à nous faire croire que c'est un autre que lui qui parle » (et c'est ce qu'il nomme *récit pur*¹¹) ou qu'au contraire « il s'efforce de donner l'illusion que ce n'est pas lui qui

8. Bernard Schneuwly nomme ainsi la représentation cognitive du système des paramètres communicationnels qui régissent la conception d'un écrit (images d'énonciateur, de destinataire, de finalité, de lieu social), in J.-P. Bronckart (dir.), *Le fonctionnement du discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1985.

9. Selon Jean-Paul Bernié : « La fictionnalisation du contexte par l'élève ne se réduit pas à une opération purement cognitive par laquelle il affecterait une valeur aux paramètres communicationnels du modèle de Bronckart ; cette affectation flotte entre début et fin. Elle ne se réduit pas au traitement de ces paramètres par la mise en œuvre de "genres publics" faisant abstraction du processus de subjectivation. Migrant vers la didactique, la notion a migré aussi vers la situation d'apprentissage : la fictionnalisation est dans la situation avant d'être dans la tête de l'élève ; elle est dans le "faire comme si" cher à Frédéric François, dans la mise en œuvre scolaire de situations définies d'abord dans les sphères sociales d'échanges : en fait dans le jeu social propre qui les caractérise, générateur de "genres d'activité" qui donnent leur épaisseur aux genres discursifs. », in « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage », *Linx*, n° 51, p. 25-41.

10. On se reportera à l'article de Martine Jey, dans la présente revue, qui aborde la question de façon historique sous le titre : « L'écriture de fiction, un objet introuvable dans l'école de la République ? » (p. 27).

11. Le terme est de G. Genette.

parle, mais tel personnage », s'il s'agit de paroles prononcées: c'est cela que Platon nomme l'imitation ou *mimesis*, laquelle est jugée par lui plus trompeuse et pernicieuse que le récit en mode de *diegesis*.

L'argumentation principale de Platon consiste dans la réécriture du début du Chant 1 de l'*Illiade*: la scène entre Chrysès et les Achéens, au début de l'*Illiade*, qu'Homère avait traitée en *mimesis*, c'est-à-dire en paroles directes, à la manière du drame, est réécrite en *diegesis*. La scène dialoguée directe, au cours de laquelle Chrysès, Agamemnon, Achille et divers autres personnages prennent successivement la parole devient alors un récit résumé par le narrateur, dans lequel il ne reste plus rien des répliques des personnages qu'un contenu de discours qu'on appellerait plutôt narrativisé, pour reprendre un terme genettien, qu'indirect, au sens grammatical du terme.

1.3.2. Oratio recta vs oratio obliqua

L'antiquité a pourtant largement décrit et pratiqué le dialogue comme forme narrative. Ce point est abordé de façon décisive par L. Rosier¹².

Selon L. Rosier, une hypothèse semble indiquer que pour les anciens, le discours indirect (*oratio obliqua*) est le discours du droit, de la loi, et que, pour ces raisons, il est censé dire le vrai quand il est utilisé dans un récit, alors que le discours direct (*oratio recta*) est utilisé pour des raisons stylistiques¹³.

Reprenant le célèbre extrait de *La République* de Platon, L. Rosier remarque que le passage d'Homère transformé en *oratio obliqua* par Platon, est originellement un *dialogue* et non pas la citation d'une phrase ou d'un fragment d'énoncé, à quoi on a coutume de réduire le discours direct de nos jours. Autrement dit, nous faisons aujourd'hui correspondre au discours direct ce qui fut longtemps un moyen spécifique de création de la fiction, à savoir le dialogue.

En accusant l'*oratio recta* de mentir, Platon ne s'en prend pas au contenu du discours fictif, puisqu'il le réécrit en *obliqua*, mais au fait de donner la parole « directement »: le dialogue « imite » en effet un caractère, des sentiments, bref, *donne vie*, « crée » des personnages par le simple fait de les faire parler.

Ainsi pour les anciens, qu'ils le louent ou qu'ils le blâment, le dialogue est un matériau essentiel de l'*inventio*, qui s'exerce autant sur des objets fictifs que non fictifs.

12. Laurence Rosier, *Le discours rapporté, histoires, théories, pratiques*, Bruxelles, Duculot, 1999.

13. Selon L. Rosier, *op. cit.*, « L'histoire du discours direct (*oratio recta*), servant à (re)produire les paroles de personnages est intimement liée à la pratique du dialogue comme forme narrative, dont l'antiquité a fait grand usage. Qu'il s'agisse de harangues de personnages historiques mis en scène par leurs paroles, de présentation dialogale des traités de rhétorique (Cicéron) ou de philosophie (Platon), ou bien encore des interlocutions théâtrales, la mise en scène de la parole d'autrui est envisagée dans son déroulement et dans son articulation à la forme où elle s'insère. Alors que le discours indirect illustre une praxis politique, le discours direct s'apparente à une pratique poétique (au sens large) concernant la prise de parole en contexte. Par conséquent, lorsque César place à la fin de sa *Guerre des Gaules* la harangue de Critognat en discours direct, c'est là que réside l'effet stylistique poétique, et non dans la pratique du discours indirect, qui est la forme institutionnelle. » (p. 20-21).

2. Le dialogue, matériau premier de la fiction

Je vais donc exposer à présent ce qui me permet de trouver à mon tour dans le dialogue pris dans le sens large hérité de l'Antiquité, un principe de création d'écriture de la fiction dans des textes d'élèves.

2.1. Dispositif et hypothèses

J'appuierai toutes les observations qui suivent sur l'analyse de deux corpus recueillis au cours du mois de janvier 2004 dans une classe de 6^e de Cormeilles-en-Parisis dans la banlieue parisienne. Les élèves scolarisés dans cette zone pavillonnaire construite récemment sont issus de classes modestes avec une minorité d'enfants défavorisés ; il y a des redoublants et quelques élèves en difficulté qui maîtrisent mal l'écrit, mais l'ensemble des élèves a su produire un écrit répondant aux critères demandés lors des tests d'évaluations de 6^e de septembre 2003.

Sur le plan du contexte, deux points sont à souligner :

- la professeure, très expérimentée, met scrupuleusement en œuvre le programme de 6^e d'apprentissage des discours, notamment narratif et descriptif.
- elle revient systématiquement avec les élèves sur leurs écrits selon un processus régulier : production d'une première version écrite, interactions orales maître/élèves destinées à une relecture guidée, relance et réécriture.

C'est ainsi qu'ont été produits les deux corpus que j'analyse.

Le premier corpus (désormais corpus « Égypte ») m'a été transmis par l'enseignante, accompagné des écrits de références et surtout de l'intégralité des brouillons et de l'évaluation de l'enseignante : il s'agit d'écrits narratifs répondant à la consigne suivante :

« Raconte la journée d'un(e) jeune Égyptien(ne) à l'époque des Pharaons. Respecte le schéma narratif. »

Les élèves ont longuement travaillé en histoire sur l'Égypte ancienne, ils ont lu plusieurs romans se déroulant au temps des Pharaons¹⁴ et ont travaillé sur un texte documentaire¹⁵.

Quant au second corpus (désormais corpus « Orsenna »), j'ai personnellement assisté à toutes les phases de son élaboration, à savoir : deux séances d'écriture et de réécriture accompagnées des interactions orales enseignante/élèves, suivies de recopie, qui ont été filmées, enregistrées et transcrites intégralement. Il s'agit classiquement d'une suite de récit dont l'enseignante a fait lire plusieurs extraits en classe, en l'occurrence : imaginer la suite d'un texte extrait

14. Notamment, Jackie Valabregue, *Le secret du scarabée d'Or*, Toulouse, Milan Poche, 2000 et Bernard Barokas, *Mystère dans la vallée des Rois*, Paris, Gallimard, Folio Junior, 1998.

15. Scott Steedman, *Égypte Ancienne*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2003.

du roman pour la jeunesse d'Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*¹⁶ selon la consigne suivante : « Raconte ici ce qui se passe dans la mairie, comme si tu étais le spectateur-narrateur de la scène. »

Sur le plan didactique, l'intérêt d'une comparaison entre deux récits de fiction provient du fait que le premier est censé condenser des éléments informatifs sur l'Égypte ancienne historiquement vrais mais mettant en scène des personnages inventés, alors que le second est un pur récit d'imagination, mais sous la forme d'une fable censée expliquer le fonctionnement de la grammaire.

D'où les questions posées :

- a) les processus de création de dialogues sont-ils les mêmes dans les deux cas ?
- b) comment les mettre en évidence ?

Pour la question a) je postule que le dialogue est le principal processus de création dans les deux corpus, indépendamment des matériaux proprement fictifs inhérents au sujet proposé, parce qu'il permet à l'élève de confronter plusieurs points de vue présents en lui-même, antagonistes ou simplement possibles, à partir desquels survient une signification.

J'ai déjà répondu à la question b) en introduction, en mentionnant le fait que l'analyse détaillée des brouillons fournit des réponses incontestables car observables sur le processus de création.

2.2. Dialogue vs narration

Les exemples suivants¹⁷ proviennent du corpus « Orsenna » :

Le texte source imagine une île dans laquelle les mots ont pris vie : revêtant forme humaine, ils vivent une vie grammaticale – ce qui est le propos du livre – mais à la manière des hommes.

Ainsi le romancier imagine-t-il qu'il existe une mairie par laquelle passent le nom (précédé de son déterminant) et l'adjectif pour « s'accorder » : on aura compris la force de cette syllepse de sens qui oriente la compréhension de l'épisode, ainsi que la difficulté formelle principale qui consiste à utiliser le mot à la fois comme personnage et comme élément métalinguistique (ex : le mot « mot », le mot « adjectif » etc.).

Pour les élèves, on pourrait dire que le matériau narratif de départ est doublement fictif :

- D'une part, il est fictif au sens le plus commun du terme puisque les « personnages » représentés dans ces textes ne sont pas des êtres hu-

16. Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*, Paris, Stock, 2001. Le passage à écrire par les élèves doit se substituer au 3^e paragraphe du livre, chapitre XI, p. 85, de l'édition du Livre de Poche.

17. Je remercie Madame Bariatinski, professeure agrégée, de m'avoir longuement accueillie dans sa classe. Son travail et sa disponibilité ont permis un recueil circonstancié et minutieux des copies, après une observation filmée.

maines, mais, à l'inverse, des « mots » que l'on anime comme des personnes. On voit d'ailleurs par là que si la fiction consiste à imiter, ce ne peut être en calquant le réel, mais plutôt, comme le soulignera plus tard Aristote, en fabriquant des éléments ressemblant au réel, et ici en les attribuant à ce qui n'en est que le signe.

- D'autre part, il s'agit *d'inventer* une scène à partir de ce matériau, ce qui signifie à la fois choisir un mode d'énonciation, et procéder à la mise en mots de la façon la plus « vraisemblable », selon Aristote : ici, il s'agit de dissimuler le sens grammatical « d'accorder » en le « motivant ».

Dans cette classe de 6^e, une petite minorité de 6 élèves sur 25 a choisi le « récit pur » comme modalité de la fiction, tandis que le reste de la classe part du dialogue.

Le texte 1 appartient à la majorité d'élèves (19 sur 25) qui a choisi le dialogue : à travers les paroles traditionnelles du maire, dans lesquelles on reconnaît le stéréotype d'une cérémonie officielle du mariage avec l'échange des consentements, il « fait voir » une cérémonie de mariage entre un « adjectif » et « un nom » qui « s'accordent » : les paroles les humanisent profondément puisque la maison (la future « épouse » !) *hésite à s'accorder*, autrement dit éprouve des sentiments qu'elle extériorise devant le maire. Nous cessons vite de voir deux abstractions pour sourire à la personnification scellée par le dialogue.

La scène se termine de façon particulièrement subtile : le « e » ajouté fonctionne comme un ajout de l'état-civil ; comme dans un mariage, il entérine le changement d'état-civil des deux « accordés » : il devient ainsi un signe de signe.

Texte 1¹⁸

TRA6Co44DB04¹⁹

12 *Tout au fond se plaçait le nom*
13 *masculin « maire » qui allait bientôt*
14 *accordés le nom « maison » et l'adjectif*
15 *« hanté ».*
16 – *Nous sommes ici pour accordés*
17 *ces 2 jeunes mariés, dit le « maire ».*
18 *Monsieur « hanté » continua « le maire »,*
19 *voulez-vous vous accorder avec*
20 *madame la « maison » ?*

18. L'orthographe et la disposition sur la page sont de l'élève ; elles ont été reproduites sans changement.

19. Le code utilisé comporte 3 lettres pour le prénom de l'élève (par exemple, TRA), suivies de la mention 6 pour classe de sixième, Br (brouillon) ou Co (copie), avec le numéro d'occurrence dans le sous-corpus (ex : 44) ; puis 2 lettres pour l'enseignant (DB) et 2 chiffres pour l'année du corpus (04). Les ratures ont été soigneusement reproduites dans les brouillons. Il n'est pas utile d'entrer ici dans le détail des transcriptions. On signale seulement que les soufflets < > en corps plus petit correspondent à des ajouts dans le texte, qu'ils soient en marge, linéaires ou interlinéaires.

21 – *Oui je le veux, répondit « hanté »*
22 – *« Madame la « maison » voulez-vous*
23 *que monsieur « hanté » s'accorde*
24 *avec vous ? demanda le « maire ».*
25 – *EUH... Je ne sais pas. Oui,*
26 *je le veux, répondit-elle hésitante.*
27 – *Longue vie à vous les accordés,*
28 *et à partir de maintenant « hanté »*
29 *prendra un « e » ce qui fera « la*
30 *maison hantée » expliqua le maire. La*
31 *scéance est levée. Madame, monsieur,*
32 *après vous.*

Le texte 2 appartient à la minorité qui a choisi le récit « pur » : le narrateur fait une description de faits et l'on s'éloigne alors d'une scène de mariage ritualisée par des formules verbales. On reste très près du « sens littéral » de l'accord grammatical, car l'examen pour savoir s'il s'agit d'un masculin ou d'un féminin est mis en scène sans la « personnification » requise, si l'on entend par là que les mots-personnages, tout en ayant par ailleurs un comportement « humain », ne parlent pas, comme les y inviterait pourtant la figure de style : est remarquable à cet égard l'emploi d'un « on » dissimulateur. Cependant une parole du narrateur – son commentaire final « les voilà accordés » – donne soudain vie à la métaphore et redessine rétrospectivement la scène : il décrit le « e » ajouté à l'adjectif comme un objet que l'on « prend » et que l'on « donne » – une sorte d'alliance – qui marque l'accordement/l'accord des époux. À l'inverse du texte précédent, l'objet langagier – la lettre « e » qui marque l'accord – illustre une conception réaliste du langage, ce signe se convertit en objet.

Texte 2

ANN6Co92DB04

9 *Derrière la table se tenait le mot « maire »,*
10 *quand l'article entra on l'examina pour*
11 *prendre connaissance du masculin ou féminin du*
12 *nom. Puis quand l'adjectif « hanté » arriva, on le*
13 *plça près de la table, et on attendit. Enfin le*
14 *nom « maison » arriva, on l'amena près de la*
15 *table, on l'examina, puis le mot maire prit*
16 *un « e » et le donna à « hanté », qui le mit*
17 *derrière son « é ». Les voilà accordés.*

Avec ces deux exemples, nous voyons que, contrairement à ce que dit Platon, les modes d'énonciation ne sont pas interchangeables ou transposables : pour parler en termes aristotéliens cette fois, nous dirons que les deux

modes d'imitation « opposés » illustrés par les deux exemples n'imitent pas la même chose : ils modalisent un univers où les signes fonctionnent différemment ; aussi le sens donné à la fiction qu'ils produisent est-il différent. Est ainsi confirmé, si besoin en était, que l'imitation n'est pas dans la chose imitée mais dans le sens qui lui est donné.

2.2. *Le dialogue comme substitut à la narration : ce que révèlent les brouillons*

L'observation des brouillons est à sur ce point très révélatrice des itinéraires suivis par les scripteurs pour inventer : nous avons sous les yeux une pensée naissante qui découvre l'altérité, toujours et avant tout à soi-même, puisqu'elle fait l'expérience que dire « je » pour faire parler autrui est littéralement « se mettre à la place d'un autre ». Ainsi, l'expérience de l'écriture du dialogue est elle inouïe, c'est bien une entrée dans la pensée, qui intériorise en soi le « tu » du dialogue « externe », pourrait-on dire en termes vygotskiens. Ce qui est vrai de l'écriture et de la pensée intérieure pour Vygotski²⁰ pourrait s'illustrer dans la fiction : postuler un « je » et un « tu » qui sont autres sans cesser d'être « de soi ».

Les jeunes scripteurs utilisent très fréquemment le dialogue sous une forme qui ne constitue pas exactement un discours représenté. En fait, leurs dialogues fonctionnent le plus souvent comme un substitut à la narration : les jeunes scripteurs semblent ne pas trouver d'autre moyen de raconter que de « faire parler ». Ce dialogue élaboré sera fictif en ce sens qu'il ne réfèrera pas à des événements attestés, mais surtout du fait qu'il utilise sur le plan formel les mêmes marques que le discours élaboré par un « je » (de l'élève?), ce qui se révélera piégeant à la longue (voir plus loin, 3.1.)

Deux exemples empruntés à chaque sous-corpus de la classe de 6^e décrite *supra* en 2.1. soutiennent l'argumentation.

On observe d'abord les deux versions (brouillon et recopie, ci-après) d'un même texte provenant à nouveau du corpus « Orsenna ».

La lecture générale du texte montre que la syllepse sur le mot « accord » qui, dans le roman, est organisatrice de la fiction, est totalement occultée par le scripteur au profit de la cérémonie mondaine d'un mariage proprement dit. Le brouillon (partie gauche du tableau) montre l'élaboration de deux groupes de dialogues, celui des mots « invités » (l. 6-9 et 13-17), et celui du « prêtre » (l. 19-23). Ces dialogues sont produits à partir de stéréotypes empruntés aux « civilités » banales de la conversation, l'élève cherchant à motiver chaque parole prononcée pour « exemplifier » le thème de la fiction : ainsi, le mot « gaîté » apporte de la joie, le mot « voyage » part au Canada etc., et ceci par le jeu du dialogue. En revanche, le discours du « prêtre » atteste d'un « script » culturel manifestement familier à l'élève, mais là encore ce sont les paroles du personnage qui donnent consistance à la fiction.

20. Cf. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997 (notamment le chapitre 2, p. 103-107).

Or il se produit entre le brouillon et la recopie un travail collectif critique sur les productions, qui oblige l'élève à remanier son premier écrit: la professeure a rappelé qu'il s'agissait d'une mairie et que ce « mariage » des mots ne pouvait être accompli que par... un maire. Voilà donc le scripteur privé du discours du prêtre. De façon remarquable alors, l'élève réorganise le contenu narratif du texte en augmentant le volume des dialogues entre les mots invités qui occupent les lignes 7-12, 18-19, 23-31 (en gras dans la partie droite du tableau).

Il est symptomatique de constater qu'alors, la cérémonie proprement dite tient en une ligne (32-33) :

Texte 3

<p>JUS6Br62DB04</p> <p>1. Dans la maison se trouvait beaucoup de mots, qui</p> <p>2. venaient assister au mariage. Les mots féminin</p> <p>3. s'étaient habillée de leurs plus beau déguisements.</p> <p>4. pour cette cérémonie. Le mot maison et l'adjectif</p> <p>5. hante saluaient leur invités.</p> <p>6. – Merci beaucoup d'être venu ! leurs disait le mot</p> <p>7. maison au mot joie.</p> <p>8. – Oui rajouta, l'adjectif hanté il est important</p> <p>9. que vous apportiez impeu de joie pour cette célébration <gaité></p> <p>10. La mairie etait moderne, très approprié pour</p> <p>11. ce genre de cérémonie.</p> <p>12. Le mot voyage était aussi present dans la salle</p>	<p>JUS6Co63DB04</p> <p>1. Dans la maison se trouvait beaucoup de</p> <p>2. mots qui venaient assister au mariage. Les mots</p> <p>3. féminin s'étaient habillée de leurs plus beau d</p> <p>4. costumes</p> <p>5. Pour cette cérémonie, le mot « maison » et l'adjectif</p> <p>6. « hanté » saluaient leur invités.</p> <p>7. – Merci beaucoup d'être venu ! dit le nom</p> <p>8. maison au mot joie .</p> <p>9. – « Oui » dit l'adjectif « hanté ».</p> <p>10. Il ajouta même :</p> <p>11. – C'est important que vous apportiez un peu</p> <p>12. de gaité pour cette cérémonie.</p> <p>13. La mairie était moderne, très appropriée</p> <p>14. pour ce genre de cérémonie. Il faut dire que les deux</p>
---	---

13. – *Vous me voyez très heureux de pré
votre présence*

14. *disait le mot maison, et votre pro-
chaine destina*

15. *tion quand se ferat'elle ?*

16. – *Oh ma chère amie elle s'effectura*

17. *en mars, nous partons au canada.*

18. *Soudain le mot prêtre arriva.*

19. – *Mes enfants, nous sommes reuni
aujourd'hui*

20. *pour célébrer le mariage du mot
maison et de*

21. *l'adjectif hanté.*

22. – *Je vais donc vous demander de
vous lever et de les*

23. *applaudirent bien fort.*

24. *Un tonnerre d'applaudissements fut
provoqués.*

25. *Quand il fut terminé le mot bavardage
continuait son*

26. *petit discours personnel.*

27. *Le prêtre continua la cérémonie tout en
regardant les*

28. *deux futurs mariés prêt à s'aimer pour
la vie*

29. *le mariage entre temp*

15. *mot n'avaient pas choisis cette mairie
pour rien.*

16. *Le nom voyage était aussi présent dans*

17. *la salle*

18. – *Vous me voyiez très heureux de votre*

19. *présence ici dit le mot maison au nom
voyage.*

20. *Le nom voyage était une personne très*

21. *cultivé elle était noir de pau car elle
venait d'un*

22. *pays lointain d'Afrique.*

23. – *Et votre prochaine destination
quand*

24. *s'effectuera-t'elle ? demanda maison*

25. – *Ma foi, elle s'effectuera en Mars,
je pars au*

26. *Canada avec le mot accompagnateur.*

27. – *Au Canada ?demanda Maison...
Vous*

28. *verrez le Canada est un pays magique
qui fourni*

29. *d'aventure et de romance. Vous
m'en direz des nouvelles.*

30. – *Bon allez, je vais me mettre en
place dit*

31. *maison*

32. *Soudain le maire arriva et célébra le maria*

33. *-ge*

34. *Quand la belle cérémonie fut terminée
les*

30. Quand la cérémonie fut terminer les invités rentrèrent

31.. chez eux.

35. mariés remercièrent leurs invités puis ils rentrèrent 36. chez eux pret à s'aimer pour la vie.

36. chez eux pret à s'aimer pour la vie.

On voit comment le travail mené au brouillon atteste de la dimension qu'on pourrait nommer « dialogale » de l'élaboration du matériau narratif. Tout se passe comme si le scripteur avait besoin de représenter ses personnages en train de parler, pour que ceux-ci puissent parvenir à l'existence narrative. La forme employée pour raconter est celle du discours direct prolongé qui est, de ce fait, mal distingué du dialogue.

C'est ce que montre bien le second exemple emprunté au corpus « Égypte ». Dans l'exemple du texte 4²¹, l'action consiste à représenter un crocodile attaquant des jeunes filles. Dans les premiers essais au brouillon, le récit met en scène des personnages, qui utilisent le discours direct pour raconter ce que ceux-ci disent/pensent. On le voit dans l'exemple présenté ci-dessous qui marque deux étapes (respectivement, étape 1 et étape 2) du brouillon.

Le brouillon, très développé dans l'étape 1, présente d'abord le récit que fait le personnage principal de ses propres aventures sous forme de dialogue.

Puis ce dialogue est barré (« *trop de dialogues* » note d'ailleurs le métadiscours de la scriptrice en marge).

21. L'orthographe et la présentation sur la page sont de l'élève. Elles n'ont pas été modifiées.

Texte 4

ALI6Br21DB04

ÉTAPE 1

20 (..) elle leurs expliqua ce qui lui était arriver :

21 « Les filles, il vient de m'arriver une chose épouvantable ! s'ex

22 -clama Tétikix Ankh

[un dialogue barré s'ensuit.]

23- Mais , voyons , quoi? demanda, intriguée, Himis

24- J'ai été poursuivit par So...dit Tétikia

25- Par Somüs? Waou ! s'exclama de joie Simös.

26-Mais non, elle veut parler du soleil ! interrompit Himis

27-Pas du tout, les filles ! dit furieusement Tétiki

28- J'ai été poursuivit par le dieu crocodile Sobeck ! dit

29 Tétitrix elle.

30-Non?! dirent Himis et Simös

31- Oui, oui, les filles ! dit Tétiki

32-Quel horreur ! dirent Himis et Simös

33- Bon j'y vais ! s'exclama Tétikien saluant ces 2 amies.

34 - Fais bien attention à toi dit Himis

Il est remplacé par le paragraphe ci-dessous (étape 2) qui substitue un fragment de discours narrativisé « *Himis et Simös étaient vraiment horrifiées* » (l. 37 de l'étape 2) à une réplique du dialogue « *quelle horreur dirent Himis et Simös* » (l. 32 de l'étape 1).

Significativement, le passage au discours indirect va entamer un début de réflexivité (« *elles se posaient la question* »).

ÉTAPE 2

35 – Je viens de me faire poursuivre par le dieu

36 crocodile Sobeck ! » s'exclama Ankh

<Elles>

37 **Himis et Simös était vraiment horrifiés !** **Hs-se**

38 **posaient la question** « est-ce que cela va nous arriver

39 à nous », espérons que non ?! »

Ces brouillons posent une question esquissée dans la 1^{re} partie de l'article : au fond, tout objet « imité » (c'est-à-dire « créé », « inventé ») ne peut-il être ramené à du langage ? Tout événement n'est-il qu'un événement pour le langage (opinions, interprétations, pensées, paroles intérieures) ? Tout événement n'est-il tel que pour être dit ? L'événement proprement dit – les jeunes filles échappent au crocodile qu'un personnage fait fuir – tiendra en effet en quelques lignes, mais ce sont les répercussions *entre* et *sur* les personnages qui sont au point de départ de ce récit, sous la forme apparemment vaine et éphémère d'un petit dialogue.

Le passage aux différents plans d'énonciation conduit ainsi à s'interroger sur la représentation indirecte d'une conscience « autre » dans le discours.

C'est là qu'à mon sens se produit la plongée dans la fiction, par ce que j'appellerai l'irruption de l'autre.

3. La fiction comme irruption de l'autre

Ce phénomène s'effectue quand il s'agit de mettre en scène *l'autre* à la 3^e personne, avec sa manière de penser, de parler et d'agir : un des jeux les plus fructueux de la fiction consiste en effet à imaginer comment l'autre pense, parle, ressent. Diverses formes de récits de paroles entrent alors en scène, mettant en jeu la polyphonie. Or cette rencontre s'effectue souvent de façon désordonnée chez les jeunes scripteurs, confrontés à la nécessité de concilier deux plans d'énonciation. La plupart du temps, en effet, les jeunes scripteurs ont recours à des formes de récits en majorité dialogués, comme on vient de le voir, ou se servent uniquement de la communication discursive en « je »/« tu », sans pouvoir ensuite réintroduire le personnage dans le récit. Or le récit de fiction suppose cette cohabitation de « je », « tu » et « il » qui permet l'immersion dans une conscience différente.

3.1. La confusion des personnes : « je » vs « il » (leurre de soi)

Le dialogue est un outil extrêmement riche mais aussi périlleux, surtout quand les frontières entre discours et récit finissent par se brouiller ; les deux plans d'énonciation opposés par Benveniste ne structurent plus alors l'opposition entre parler, faire parler et raconter, il en résulte une confusion des personnes et l'imitation devient un « leurre » auquel se prend le scripteur lui-même, ne sachant plus qui est « je », qui est « il ».

J'en prends un premier exemple dans le corpus « Égypte ».

Texte 5²²

<p>PIV6 Br13DB04</p> <p><i>16 La mère de To vu</i></p> <p><i>17 son fils entourer de serpent elle appela Möse qui enleva</i></p> <p style="text-align: center;">< ></p> <p><i>18 tout les serpends et les jeta dans le Nil. Kafran et Ti rier</i></p> <p><i>19 c'était surment une de leur farce.</i></p> <p><i>20 -Sa va ! dit Mose</i></p> <p><i>21 -Oui sa va</i></p> <p><i>22 -Oh j'ai eu une de ses peure dit Alita</i></p> <p><i>23 Cette journée était bien mais fati- guante j'ai bien meriter</i></p> <p><i>24 de jouer au serpend[...]</i></p>	<p>PIV6 Co14DB04</p> <p><i>16 La mère de</i></p> <p><i>17 To vu son fils entourer de serpent elle appela</i></p> <p><i>18 Möse qui enleva tout les serpends et les jeta</i></p> <p><i>19 dans le Nil. Kafran et Ti riaient: c'était.</i></p> <p><i>20 surment une de leur farce.</i></p> <p><i>21 Cette journée était bien mais</i></p> <p><i>22 fatigante j'ai bien mairiter de jouer au serpend (...)</i></p>
--	---

Le problème du scripteur apparaît bien ici : il voudrait à la fois raconter l'histoire d'un personnage « To » et présenter les réflexions de celui-ci. La comparaison entre les deux versions montre le cheminement du scripteur, qui commence par écrire un dialogue entre les personnages se terminant par la phrase du personnage principal « *Cette journée était bien fatigante j'ai bien mérité de jouer au serpent.* » ; puis ce dialogue est barré, il disparaît de la version recopiée, à l'exception de la dernière phrase que l'on retrouve et qui est, bien évidemment, ici incongrue. Comment, alors, présenter les réflexions du personnage principal (To) sans recourir au dialogue ? Tel est le problème qui se pose au scripteur, qui rencontre alors une difficulté de taille : comment signifier un « je » intérieur différent de soi ?

22. Orthographe et présentation du brouillon non modifiées. Le tableau présente deux états de la copie : à gauche le brouillon, à droite la recopie.

Pour cela, il faudrait que le scripteur ait à sa disposition une structure narrative « intérieure » : discours du narrateur, ou discours indirect libre²³. Ces techniques sont bien souvent « bricolées » par les scripteurs, par superposition, amalgame, le scripteur découvrant – très souvent par hasard et par le jeu de la réécriture – la cohabitation des consciences.

Ici, la solution trouvée par le scripteur est de supprimer le dialogue mais de garder telle quelle la pensée/parole du personnage.

Un exemple encore plus complexe se trouve dans le corpus « Orsenna ».

L'élève doit résoudre un redoutable problème : dans le livre de référence (Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*), le récit est assuré par une petite fille qui raconte à la 1^{re} personne ses aventures et celles de son frère au pays des mots. La forme énonciative la plus fréquente pour raconter est le morphème « nous ». Or la consigne énoncée par la professeure (*supra* 2.1.) suppose que l'élève-scripteur devra se substituer au narrateur fictif du roman (la petite fille et son frère) pour assumer le récit. Dès lors le narrateur doit s'effacer pour que l'énonciation devienne « historique » au sens benvenistien du mot. En effet, si le narrateur s'exprimait à la 1^{re} personne, celle-ci ne pourrait pas référer aux enfants du roman ni bien entendu au scripteur lui-même, mais à un « je », à la fois personnage du roman et narrateur.

Voici, présentées ci-dessous dans l'exemple du texte 6, deux des étapes du brouillon d'une élève, la copie n'ayant pu résoudre entièrement le problème.

Texte 6²⁴

<p>STEFA6Br18DB04</p> <p>ÉTAPE 1</p> <p>7....alors <i>Jeanne et Thomas</i>²⁵</p> <p>< jusqu'à ></p> <p>8. restèrent debout suqua que les mots</p> <p>9. s'accordèrent. « Soudain », on entendit</p> <p>10. une musique <i>mon frère et moi</i> comprit</p> <p>11. que le mariage aller s'accopler <i>nous</i></p> <p>12. <i>restont</i> jusqu'à la fin. <i>Les mots nous</i></p> <p>13. <i>regarder</i> très bizarrement ils nous ont</p> <p>14. demander quesqu'on faisait là et nous</p>	<p>STEFA6Br18DB04</p> <p>ÉTAPE 2</p> <p>7....alors <i>Jeanne et Thomas</i></p> <p style="text-align: right;">< garçon et</p> <p>< jusqu'à > <i>méchant</i>></p> <p>8. restèrent debout suqua que les mots</p> <p><assis comme</p> <p><i>les hautres</i>></p> <p>9. s'accordèrent. « Soudain », on entendit</p> <p><les deux qui étaient déjà</p> <p>10. une musique <i>mon frère et moi</i> comprit</p>
--	---

23. Ce qu'Ann Banfield (1982) appelle une structure « silencieuse ».

24. L'orthographe et la présentation sont de l'élève.

25. Ce sont les prénoms des personnages du roman-source.

<p>15. ont à repondut qu'on était pour la pour</p> <p>17. la première fois et qu'on voulez rester</p> <p>18. regarder la sérémonit. Et il nous ont dit</p> <p>19. dacord à condition que vous ne faite</p> <p>20. pas des bruit.La musique continùère et <continuair></p> <p>21. les mots continùère à assiter et ne s'ocoupait <continuair></p> <p>22. plus des deux enfants</p>	<p>accordaient></p> <p>11. que le mariage aller s'accopler-nous <commencer></p> <p>12. restont jusquà la fin. Les mots nous</p> <p>13. regarder très bizarrement ils nous ont <car il s'avaient</p> <p>14. demande quesqu'on faisait là et nous que nous on c'était déjà accoupler</p> <p>15. ont à repondut qu'on était pour la pour</p> <p>17. la première fois et qu'on voulez rester</p> <p>18. regarder la sérémonit. Et il nous ont dit</p> <p>19. dacord à condition que vous ne faite</p> <p>20. pas des bruit.La musique continùère et <continuair></p> <p>21. <L>es mots continùère à assiter et ne s'ocoupait <continuair>—<s'intéressai aus mariage></p> <p>22. plus des deux enfants <des mariés></p>
--	--

L'étape 1 commence et finit en présentant les enfants comme des personnages (l. 7 et l. 22) selon un mode d'énonciation historique. Mais tout le reste du récit introduit un « nous » qui suppose que le narrateur est, à l'instar du roman, l'un des deux enfants. Il est notable que cela se produise au moment où le scripteur doit exprimer la pensée des deux enfants (l. 10 et *sq.* : *mon frère et moi comprit que le mariage aller s'accopler nous restont jusquà la fin.*), laquelle est suivie d'un dialogue (l. 13 à 20) au discours indirect, avec des formes hybrides l. 18-20 (*Et il nous ont dit dacord à condition que vous ne faite pas des bruit*).

Comment expliquer ce que l'on regarde généralement comme une incohérence dans les textes d'élèves? La difficulté pour l'élève à interpréter la consigne me semble révélatrice d'une difficulté plus générale: comment comprendre que le narrateur, alors qu'il est censé voir la scène qu'il raconte, puisse ne pas apparaître dans l'énonciation? Comme dans le premier exemple, l'élève, ici, ne choisit pas: elle présente à *la fois* les deux solutions, préservant ainsi la possibilité de se présenter comme narrateur par le « je/nous » (cf. l. 10), comme le demande la consigne, tout en présentant les enfants à la 3^e personne.

L'élève ne parvient pas à résoudre le problème d'une consigne dans laquelle le narrateur doit être le scripteur lui-même, sans que le « je » ou le « nous » soit confondu avec celui des personnages ni avec celui de l'élève. L'élève ne peut donc concevoir que, bien qu'elle soit censée être le foyer narratif responsable de l'énonciation, comme l'indique la consigne, son énonciation ne doive pas apparaître sous la forme du déictique « je ».

L'étape 2 essaie de tenir compte des critiques faites au cours de la séance réflexive, mais la réécriture de l'élève ne résout pas davantage son problème, elle accentue au contraire ce sur quoi il porte. Les passages en gras reproduisent les modifications de l'élève. Le « nous » a été incriminé par la professeure. Il renvoyait à un narrateur qui ne pouvait logiquement qu'être les deux enfants, alors que ceux-ci étaient *en même temps* désignés par « ils ». Dans la deuxième étape, l'élève substitue au narrateur incriminé une troisième personne (l. 9-10) « *les deux qui étaient déjà accordaient* ». Mais il reste encore une trace de la première étape, l. 12, ce « nous » qui revient avec persistance et est cette fois référé aux deux mots accordés: en utilisant une forme personnelle, l'élève pense à nouveau répondre à l'obligation, formulée par la consigne, d'être le narrateur, tout aussi infructueusement. La raison me semble résider dans le fait que, pour elle, le fait d'être narrateur ne puisse s'exprimer que par l'emploi d'un déictique.

Comme dans le premier exemple, on peut dire que la difficulté rencontrée par l'élève se trouve dans la propriété littéralement « scandaleuse » des déictiques à changer la référence d'un « je » d'où part toute énonciation.

3.2. La découverte de la polyphonie

C'est pourtant sans doute ainsi qu'est découverte la polyphonie: fortuitement, par l'assimilation des événements par une conscience qui devient peu à peu « autre ». Voici comment s'effectue le passage dans un exemple du corpus « Égypte »:

Texte 6

TRA6Co20DB04

32 Tout à coup une bille s'échappa et roula vers le Nil
33 Le plus grand essaya de la rattrapper, mais, il manqua
34 sont coup et poussa Ankh qui tomba
35 dans le Nil.

36 *La jeune fille apeuré ce demanda quoi*
 37 *faire elle nageait très mal et risquait de se*
 38 *noyer. Le garçon qui avait poussé Ankh*
 39 *avait disparu. Peut-être est-il allé chercher du*
 40 *secours ?*

La copie sépare nettement la chute de l'héroïne du paragraphe suivant par un saut de ligne, ce qui semble faire de la partie soulignée une représentation explicite des pensées intérieures du personnage ([...] *se demanda quoi faire elle nageait très mal et risquait de se noyer*). En dépit des maladresses qui suivent (les trois dernières lignes sont-elles attribuables au personnage?), il y a sans doute en germe la découverte d'une possibilité du récit: que celui-ci puisse être porteur d'un discours venant du personnage, *mais pris en charge par le narrateur*: il suffirait de deux modifications pour cela: « le garçon qui l'avait poussée avait disparu: peut-être **était-il** allé chercher du secours? »

On observe aussi dans le corpus « Orsenna » des exemples de transposition de la parole intérieure, comme dans l'exemple suivant:

Texte 7

LAEV6Br48DB04	LAEV6Co49DB04
<p>16. <i>Soudain le maire arrivit toujours bien vêti avec</i></p> <p>17. <i>ses drôle d'écharbe tricolore. Les deux am-acor</i></p> <p>18. <i>dé se tenant par la main <brûlant d'impacience.></i></p> <p>19. <i>La maison portait une robe toute blanche et ses</i> <i><elle></i></p> <p>20. <i>sur ses cheveux rouge portait un magnifique chapeau.</i></p> <p>21. <i>Hanté n'avait b pas beaucoup changeait, toujours au</i></p> <p>22. <i>ssi blanc il n'avait qu'un élégant nœud papillion.</i></p>	<p>21. <i>Le mot maire arriva toujours bien vêti,,</i></p> <p>22. <i>les deux futures accordées se tenaient côte à</i></p> <p>23. <i>côte.</i></p> <p>24. <i>Mais dans sa tête « maison » se demanda</i></p> <p>25. <i>si c'était une bonne idée de s'accordait avec</i> 26. <i>ce collant de « Hanté »,</i> <i>tandis que « Hanté »</i></p> <p>27. <i>traipignait d'impacience à l'idée de s'</i></p> <p>28. <i>accordait avec « Maison ».</i></p>

Le recours au dialogue n'est pas ici au point de départ de l'*inventio* narrative. Il faut cependant remarquer que le contenu des pensées de la maison reprend un fragment de dialogue entre le nom « maison » et l'adjectif « hanté » qui provenait du roman-source²⁶ et qui est ici réagencé sous forme d'un discours narrativisé.

Mais ce qui est le plus notable dans le passage du brouillon à la recopie, c'est plutôt le remplacement de l'« extérieur » (la description « motivée » de la maison aux cheveux rouges surmontés d'un chapeau pour figurer le toit), par l'« intérieur » : ses pensées.

Une dernière étape est franchie dans l'exemple suivant qui provient du corpus « Égypte ». Mais il faut signaler qu'aucune occurrence analogue au discours indirect libre ne se retrouve dans le corpus « Orsenna » tant la prégnance du discours direct est forte, l'emportant sur toutes les autres formes de paroles représentées.

Texte 8

MAR6Br23DB04

13 [...]Tétis prise de chagrin alla dans sa
14 chambre où là il lui vint une idée: et **cette nuit**
15 elle irait à la recherche de son frère. Pour cela il lui fallait des
16 provisions, des couvertures...Mais ! il y avait une réception
17 aujourd'hui et le château était surveillé.

On reconnaît dans cet exemple plusieurs des traits attribués par K. Hamburger²⁷ au récit de fiction comme indices de fictionnalité :

- pensées intérieures d'un autre que du narrateur (monologue intérieur ou discours indirect libre) ;
- combinaison des déictiques temporels avec le prétérit et le plus que parfait. Dans le discours ordinaire, ils sont employés en rapport avec le présent du locuteur, alors que dans le récit fictionnel ils sont souvent associés à la 3^e personne ;
- détemporalisation du prétérit, etc.

Ces tentatives pour « rationaliser, objectiver » la fiction comme processus en acte sont séduisantes et anciennes ; d'autres, plus récentes²⁸, s'attachent à

26. Dont le texte est le suivant (*op. cit.*, p. 83) : « – À la mairie ! Tu ne veux pas te marier avec moi, quand même ? – Il faut bien, puisque tu m'as choisi. – Je me demande si j'ai eu raison. Tu ne serais pas un adjectif un peu collant ? » (je souligne).

27. K. Hamburger, *op. cit.*

28. Delphine Denis et Anna Jaubert, « La fictionnalisation dans le langage », p. 1-5, in D. Denis & A. Jaubert (éds), *Des procédures de fictionnalisation, Le français moderne*, tome LXXIII, n° 1, éditions CILF, Paris.

repérer des faisceaux de marques formant système, plus diffuses, et constituant un « appareil formel de la fiction » (Gilles Philippe).

Toutes postulent que s'il y a des effets de discours de fiction, c'est bien qu'il existe dans le langage des procédures de fictionalisation.

Rien ne s'oppose à ce que ces marques coïncident avec celles que découvrent les jeunes scripteurs en écrivant, mais ce qui fait la force de tels textes, c'est le sentiment jubilatoire du scripteur, s'éprouvant comme un autre: il semble que le scripteur se laisse captiver par l'attrait de ce qui n'est pas « de lui », et que c'est paradoxalement parce qu'il accepte de laisser pénétrer ce qui lui est étranger, cet autre en lui ou hors de lui qu'il entre en fiction. La question des moyens linguistiques pour exprimer cette altérité ne se pose à lui qu'après; c'est la raison pour laquelle le dialogue, dans la richesse et jusque dans les impasses qu'il entraîne est le principal outil de mise en œuvre de la fiction.

Conclusion

Mettre l'accent sur le dialogue comme processus fondamental de création de la fiction, c'est postuler que le contenu thématique n'est qu'un ingrédient parmi d'autres de la fiction. Dans le corpus « Égypte », plus documentariste, comme dans le corpus « Orsenna », fictionnel au second degré, les élèves procèdent en créant des personnages *qui parlent et se parlent*. On peut voir dans ces dialogues externes ou internes l'expression d'une nécessité cognitive déjà supposée par Bakhtine et Vygotski: au même titre que dans leurs brouillons qui laissent trace d'une réflexivité à l'œuvre, les élèves s'arrachent peu à peu à l'expression d'un « je » uniréférentiel ou – tout autant – omniréférentiel, pour passer à l'expression contrôlée de l'altérité possible d'un « je » qui n'est pas « soi ».

Nombre d'autres questions sont restées dans l'ombre: qu'en est-il de l'intrigue, des péripéties dans la création des épisodes, et du travail de l'élève à les rendre vraisemblables?

Ces questions sont importantes. Je les ai abordées ailleurs²⁹ dans une perspective beaucoup plus pragmatique.

En m'attachant ici au dialogue et à l'altérité, j'ai voulu accentuer un aspect de la fiction, qui est cette découverte de l'autre en soi-même, découverte cognitive aussi bien que linguistique, et qui sans doute fait penser.

C'est en ce sens que je parlerais d'une « école de la fiction », pour paraphraser une formule de F. Marcoin³⁰, puisqu'il est probable qu'apprendre à faire parler autrui enseigne aussi quelque chose de soi-même.

29. Catherine Lamothe-Boré, *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction, le cas des brouillons scolaires*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Stendhal, Grenoble 3.

30. Francis Marcoin, *À l'école de la littérature*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1992.

Bibliographie

- ARISTOTE, *Poétique*, trad. de Barbara Gernez, Paris, Les Belles Lettres.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984) : « Hétérogénéités énonciatives », in *Les plans d'énonciation, Langages*, n° 73, Larousse, p. 98-111.
- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard (1^{re} édition en 1979, éditions Iskoutsvo, Moscou).
- BAKHTINE, M. (1978) : *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard (1^{re} édition en 1975, Moscou).
- BANFIELD, A. (1995) : *Phrases sans parole*, Paris, Le Seuil.
- BERNIÉ, J.-P. (2004) : « L'écriture et le contexte: quelles situations d'apprentissage », *Linx* n° 51, université Paris 10-Nanterre, p. 25-41.
- BORÉ, C. (2000 a) : « Le brouillon, introuvable objet d'étude? », *Pratiques*, n° 105, « La réécriture », université de Metz, p. 23-49.
- BORÉ, C. (2000 b) : « La mise en mots de la fiction dans l'écriture longue: réécritures et cohérence montrée », in *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p.173-195.
- BORÉ, C. (2004 a) : « L'écriture scolaire: langue, norme, "style" : quelques exemples dans le discours rapporté », *Linx*, n° 51, université de Paris 10-Nanterre, p. 91-106.
- BORÉ, C. (2004 b) : « Discours rapportés dans les brouillons d'élèves: vrai dialogisme pour une polyphonie à construire », *Pratiques* n° 1 p. 23-124, *Polyphonie*, CRESEF, université de Metz, p. 143-169.
- BRONCKART, J.-P. et al. (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- COHN, D. (2001) : *Le propre de la fiction*, Paris, Le Seuil.
- DUCROT, O. (1984) : *Le dire et le dit*, chapitres VII « L'argumentation par autorité », p. 149-169, et VIII « Esquisse d'une théorie de la polyphonie », p. 170-233, Paris, Minuit.
- FRANÇOIS, F. (2004) : *Enfants et récits, mises en mots et « reste »*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- FRANÇOIS, F. (2005) : *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Lyon, ENS éditions.
- GENETTE, G. (1972) : *Figures III*, Paris, Le Seuil.
- GENETTE, G. (1991) : *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil.
- HAMBURGER, K. (1986) : *Logique des genres littéraires*, Paris, Le Seuil (1^{re} édition en 1977, Ernst Klette, Stuttgart, Bundesrepublik, Deutschland).
- LAMOTHE-BORÉ, C. (1998) : *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction, le cas des brouillons scolaires* Thèse de doctorat en sciences du langage, université Stendhal, Grenoble 3.
- LANGUE FRANÇAISE n° 128 (2000) : G. Philippe (éd), *L'ancrage énonciatif des récits de fiction*, Paris, Larousse.

- LANGUE FRANÇAISE n° 132 (2001) : G. Bergounioux (éd), *La parole intérieure*, Paris, Larousse.
- MARCOIN, F. (1992) : *À l'école de la littérature*, Paris, Les Éditions ouvrières.
- ORSENNA, E. (2001) : *La grammaire est une chanson douce*, Paris, Stock.
- PHILIPPE, G. (2005) : « Existe-t-il un appareil formel de la fiction ? », in D. DENIS & A. JAUBERT (éds) (2005) : « Des procédures de fictionnalisation », *Le français moderne*, tome LXXIII, n° 1, éditions CILE, Paris, p. 75-88.
- PLATON, *La République*, livres I-III, traduction É. Chambry Paris, Les Belles-Lettres.
- RABATEL, A. (2000) : « Valeurs représentatives et énonciatives du présentatif *c'est* et marquage du point de vue », *Langue française*, n° 128, *L'ancrage énonciatif des récits de fiction*, p. 52-73.
- RABATEL, A. (2003) : « Le dialogisme du point de vue dans les comptes rendus de perception », *Cahiers de praxématique*, n° 41, p. 131-156, *Le point de vue*, Praxiling, université Paul-Valéry-Montpellier 3.
- REBOUL, A. (1992) : *Rhétorique et stylistique de la fiction*, Presses Universitaires de Nancy.
- RICCEUR, P. (1975) : *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil.
- ROSIER, L. (1999) : *Le discours rapporté, histoires, théories, pratiques*, Bruxelles, Duculot, coll. Champs linguistiques.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999) : *Pourquoi la fiction?* Paris, Le Seuil.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L. S. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Lire et écrire la fiction : quelques malentendus

Jacques Crinon, IUFM de Créteil, CODITEXTE & université Paris 8, ESCOL

Résumé | Lire et écrire sont souvent considérés comme mettant en jeu les deux faces d'une même compétence à manipuler le langage écrit ; les connaissances mobilisées par le scripteur trouvent en bonne partie leur origine dans la lecture de textes. Mais les conceptions que les élèves se font de la relation entre les deux types d'activités et de la nature de l'activité d'écriture induite par les tâches scolaires de rédaction ne sont pas exemptes de malentendus. Ces malentendus jouent, ici comme ailleurs, un rôle non négligeable dans la genèse et le développement de difficultés d'apprentissage. Un enjeu essentiel pour la didactique est de permettre aux élèves de se construire des représentations pertinentes de l'écriture, et en particulier de l'écriture de fiction.

Nous nous fondons sur une recherche consacrée à l'aide à l'écriture de fiction au cycle 3 par le recours à des textes ressources pour explorer ces malentendus et montrer de quelle manière peuvent être travaillées les représentations des élèves, en lien étroit avec un travail d'écriture et de réécriture. Quatre aspects de ces représentations sont successivement présentés : la relation entre écriture et lecture, l'appel à l'originalité, l'appel à la sincérité et le rôle des règles formalisées.

Introduction

Cet article s'appuie sur la proposition didactique qui consiste à faire jouer l'interaction entre lecture et écriture d'une manière particulière dans l'apprentissage de l'activité rédactionnelle : faire des textes lus des ressources auxquelles le scripteur emprunte en cours d'écriture. Notre but est ici de mettre en évidence, par comparaison avec d'autres dispositifs, quelques points où se nouent les représentations que les élèves se font de la production de textes et les malentendus qui font obstacle à son apprentissage. Après avoir précisé la notion de malentendu – dans son champ d'application beaucoup plus large que celui de l'écriture de fiction – et rappelé en quoi consiste le dispositif des textes ressources et les recherches dont il a été l'objet, nous décrivons successivement quatre malentendus : la confusion entre écriture et lecture, l'appel à l'originalité, l'appel à la vérité et à la sincérité, l'application de règles figées.

1. Difficulté scolaire et malentendus

La notion de malentendu a été théorisée par les chercheurs de l'équipe Escol. Elle met notamment en évidence, dans la genèse et dans l'aggravation des différences de réussite à l'école, le rôle que joue l'interprétation par les élèves des tâches qu'ils y effectuent et de ce qu'il faut faire pour y réussir : « On constate, dès l'école élémentaire, la difficulté de nombre de ces élèves à percevoir qu'il existe une spécificité des contenus d'apprentissage et des disciplines scolaires (la grammaire, les mathématiques...) qui transcende la diversité et la succession des exercices et des moments qui font le quotidien de la vie de la classe. En revanche, ces exercices et ces moments ne sont, pour les élèves qui se situent dans une logique d'apprentissage, que le "contexte" d'une activité cognitive dont ils identifient l'objet et le registre spécifique au-delà du strict suivi de la consigne, et au cours de laquelle ils font souvent plus que ce que demandent l'enseignant ou la tâche, cette valeur ajoutée, cet excédent pragmatique leur facilitant la reconnaissance et l'appropriation des savoirs dans leur cohérence et dans leur globalité. Ces deux modes d'interprétation des situations, des tâches et des activités scolaires ne mobilisent évidemment pas la même activité intellectuelle et ne produisent donc pas les mêmes effets en termes d'apprentissage, d'acquisitions cognitives et de rapport à l'école et à ses professionnels. » (Bautier & Rochex, 1997).

Ce malentendu global sur le sens à donner à l'école et sur les postures et activités intellectuelles requises par l'apprentissage est à mettre en relation avec une quantité de malentendus qui, dans le quotidien du travail scolaire, conduisent certains élèves à passer à côté de l'activité et de ses enjeux. De l'absence de clarté du contrat didactique résultent ainsi, non seulement l'impossibilité d'entrer dans l'activité présente, mais à plus long terme, par un effet de récurrence et de cumul, une inefficacité des situations proposées, en termes d'apprentissages, leur effet se limitant souvent à entretenir un « métier d'élève ». Le travail scolaire se traduit alors par l'effectuation de tâches dont le but échappe aux intéressés et par la répétition décalée de savoir-faire partiels, non pertinents par rapport à l'objectif.

Ces observations pourraient être croisées avec celles des didacticiens des mathématiques et des sciences à propos des obstacles à l'apprentissage que constituent les préconceptions naïves qui résistent à l'enseignement des savoirs scientifiques (Brousseau, 1986). Les représentations que les élèves se font des objectifs, de la nature et des enjeux des tâches scolaires peuvent de la même manière constituer des obstacles. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1990) l'ont montré à propos de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Goigoux (1998) a mis en évidence, chez des élèves de SEGPA en grande difficulté de lecture, tant des confusions entre, par exemple, lire et identifier des mots ou lire et mémoriser des éléments du texte en vue d'un rappel, qu'une distance considérable entre le travail prescrit par l'enseignant (par exemple, répondre à des questions pour mieux lire) et la réalité du travail des élèves (éviter de lire et noter les bonnes réponses lors de la correction).

De tels décalages et de telles confusions existent aussi en production de textes. On peut les constater dans les situations de classe ordinaires. Le dispositif d'interaction avec des textes ressources, mis en place dans le cadre d'une série de recherches sur l'aide à l'écriture, nous a permis de les observer, de les travailler avec les élèves et de les réduire.

2. Le programme de recherches « aide à l'écriture »

Nous ne ferons que résumer brièvement ici ces recherches, dont la problématique, la méthodologie et les différents résultats ont été présentés ailleurs (Crinon, 1999; 2001; Crinon & Legros, 2000; 2002; Crinon, Legros & Marin, 2002-2003; Crinon & Pachet, 1998; Legros, Crinon & Marin, à paraître) et qui ont donné lieu à l'édition d'un logiciel d'aide (Crinon & Vigne, 2002).

Le scénario didactique proposé concerne la production de récits d'expérience personnelle. Trois séances d'une heure environ se succèdent à quelques jours d'intervalle. Au cours de la première, l'enseignant lit aux élèves trois extraits de romans d'expérience personnelle ayant une unité thématique et ils sont invités à écrire à leur tour une histoire qui raconte le même type de situation¹. La seconde séance est consacrée à la lecture de textes ressources, des extraits de romans appartenant au même genre dans lesquels ils prennent des notes dans le but d'améliorer ensuite leur texte initial². Ces textes sont proposés, soit sur papier (quelques textes sélectionnés par l'adulte), soit sur ordinateur (les élèves disposent alors du logiciel expérimental *Scripertexte* ou de sa version commercialisée *Écrire en lisant* et disposent ainsi d'une base de données de textes parmi lesquels ils peuvent eux-mêmes faire leur choix). Dans la troisième séance, ils reviennent sur leur texte et le modifient.

Voici trois exemples de textes produits par des élèves du cycle 3 d'écoles de Seine-Saint-Denis. Le premier par une élève qui n'a pas bénéficié de l'aide de textes ressources (pas de séance 2), le second par une élève qui a travaillé avec le logiciel d'aide, le troisième par une élève à qui les aides ont été fournies sur support papier. Les élèves écrivaient ce jour-là des récits de bagarres.

Imène, CE2 (sans aide)³

« La bagarre de Mikaël et de Joël

Un jour, j'ai vu deux enfants qui se battaient au fond d'une rue. Ils se disputent à cause d'un chien **en peluche**. L'un s'appelle Joël et l'autre Mikaël.

-
1. Le terme de récit de fiction n'est pas prononcé à cette étape du travail; c'est bien pourtant de cela qu'il s'agit; on verra plus loin de quelle manière le statut de fiction littéraire de ces textes est précisé.
 2. Ils sont invités à y emprunter tout ce qui leur paraît utile pour leur propre texte: idées, mots, phrases...
 3. En maigre, la première version. En gras, les ajouts de la seconde version. Entre parenthèses, les suppressions. Les parenthèses suivies d'italiques notent les remplacements et les crochets, les déplacements. L'orthographe a été normalisée.

Mikaël donne un coup de pied à Joël et Joël lui donne un coup de poing (à Mikaël). Et tout ça se termine en **une grande** bagarre.

Alors le grand-père de Mikaël, sorti de chez lui, demande ce qui se passe. Alors Mikaël dit : “Joël m’a pris mon chien en peluche et ne voulait pas me le rendre.”

Joël dit : “Ça n’est pas vrai. **Je ne l’ai pas volé, son chien en peluche.**”

Le grand-père se dirige vers Mikaël et lui dit : “Ce ne peut être que lui qui te l’a volé. Et pourquoi tu l’accuses que lui ?

– Parce qu’il est méchant avec moi, dit Mikaël.

– Allez, les enfants, réconciliez-vous.”

Et les deux enfants se réconcilient et deviennent **de très bons amis pour toujours.** »

Laura, CE2 (aide sur ordinateur)

« Les bagarres

Samedi, ma cousine et mon cousin [se sont bagarrés] **jouaient ensemble.** Ma cousine, c’est Jessica, mon cousin, c’est Franck. **La veille, ils s’étaient déjà disputés. Ils se sont dit des mots méchants. D’habitude, ils s’entendaient bien. Ils se sont disputés et se sont bagarrés.**

– Arrête de m’ennuyer, crie Jessica.

– Et alors ? C’est pas grave, dit Franck.

– Ce n’est pas moi qui a commencé, dit Jessica.

– T’es un menteur, répond Franck.

– Répète un peu, dit Jessica.

Jessica lui a écrasé les orteils.

Ils se sont tiré les cheveux et les vêtements. **Elle lui cracha à la figure. Elle frappa un coup de poing dans le ventre. Il se tordit de douleur. Il se met à pleurer. Tout cela parce que elle avait gagné cinq fois au jeu de l’oie. Leur père (arrive) arriva. En voyant la bagarre, il entre dans une colère noire, prêt à cracher de l’encre. Il les dispute.**

– Pourquoi vous vous battez ?

La tête de papa était comme celle du cobra prêt à mordre mais sans son venin. Les cousins n’ont pas eu le temps d’expliquer si c’était grave ou pas. (et) Il leur a donné une punition de cent lignes. Et ils l’ont faite mais pas son frère. Et il ne recommencera pas. »

Marianne, CM1 (aide sur papier)

« Tout ça pour une brosse.

Moi c'est Marianne, ma sœur c'est Julie. J'habite à Livry-Gargan.

C'était il n'y a pas longtemps, dans la chambre de ma grande sœur. Elle se coiffait avec MA brosse et j'attendais qu'elle me la passe. Mais elle me dit :

“(Va t'en de ma chambre ou sinon je vais le dire à maman !!!) *Dégage de ma chambre ou sinon tu sais ce qui t'arrive !!!*”

Alors moi, j'lui ai dit :

“Fais gaffe à ce que tu dis, parce que ce que tu as dans les mains, c'est MA brosse !!!” Et elle a répliqué :

“De toute façon, t'en as pas besoin, t'as besoin que d'un peigne, (parce qu'avec la tête que t'as !!!) *espèce de grosse vache.*”

Mais ch'uis sûre que dans sa p'tite tête elle dit :

“De toute façon t'en as pas besoin parce que t'as la boule à zéro !!!”

Alors j'ai commencé (à lui défaire ses lacets de tennis mais elle les refusait quand même) à *la traiter de grosse vache, tas de morve, et plein d'autres choses encore – mais surtout des grossièretés !!!* Alors j'ai eu une idée : (Je lui ai dit :) :

“Bon, bah, ça fait rien, je vais prendre le peigne comme tu m'as dit.”

Mais en fait, j'ai filé droit vers maman et je lui ai dit :

“Maman, tu peux venir voir, parce que Julie, elle veut pas me rendre MA brosse.” Alors, elle est venue...

Et après j'ai eu ma brosse. Mais les choses se sont pas arrangées. Et ch'uis sûre que vous savez la fin : ça s'est terminé en baston. **Mais après quand ch'uis revenue dans ma chambre j'avais un œil au beurre noir, une marque de main sur la figure, et un coup de brosse sur les fesses !!!** »

Les élèves qui n'ont pas bénéficié d'aide ne modifient guère leur texte⁴ et les modifications consistent en redites ou en ajouts « décoratifs ». C'est d'ailleurs ce qu'on constate en général dans les classes lorsque rien n'est proposé entre le premier jet et la révision ou la réécriture. En revanche, des effets sensibles du dispositif apparaissent dans les textes des élèves qui ont travaillé avec les textes ressources, en particulier lorsqu'ils ont pu choisir les textes dont ils avaient besoin, grâce au logiciel et aux mots clés facilitant leur recherche. Ceux-ci mo-

4. Ces résultats, visibles à travers les exemples donnés ici, sont confirmés par l'étude quantitative. Cf. Crinon et Legros, 2002.

difient considérablement leur texte, en quantité et en qualité. Leurs ajouts touchent la macrostructure, c'est-à-dire la cohérence globale de la représentation mentale (Kintsch, 1998) ; on voit ainsi la tension monter, la dispute dégénérer en bagarre, les « détails sanglants » propres au sous-genre « récit de bataille » apparaître. Là où la première version n'était qu'un synopsis, se développe une véritable scène, imagée, où alternent récit et dialogue. Lorsque le premier jet était déjà développé, un travail sur la forme permet d'accentuer la drôlerie et de prendre de la distance par rapport à ce qui pourrait n'être autrement que la transcription d'une expérience brute. Prise de distance et transformation des contenus racontés qui se traduit aussi par le caractère « évaluatif » (Labov, 1978) plus prononcé des textes réécrits, comme en témoigne par exemple le commentaire ajouté dans un autre texte : « Et pourtant, elles n'avaient que sept ans ! ».

En outre, les élèves qui ont travaillé ainsi dans les trois classes du cycle 3, lorsqu'on compare leurs productions, en fin de CM2, avec celles d'élèves de classes témoins, manifestent une meilleure compétence à étoffer leurs récits au cours de la réécriture par des ajouts pertinents et transfèrent ces compétences à la production de textes informatifs-explicatifs. Leurs représentations de ce qu'impliquent l'écriture et la réécriture d'un texte semblent s'être modifiées et c'est à ces modifications que nous allons nous intéresser.

3. Lire pour écrire ?

Processus de lecture et processus d'écriture sont étroitement liés. C'est sur ce principe que repose la croyance traditionnelle que pour apprendre à écrire, il faut beaucoup lire afin de s'imprégner des modèles des bons auteurs (Ropé, 1994), autant que le dispositif de textes ressources que nous avons nous-même mis au point. De fait, l'affirmation du rôle de la lecture dans le processus d'écriture ne manque pas d'arguments théoriques et empiriques, qu'il s'agisse de la (re)lecture du texte en cours de production (Hayes, 1996) ou de l'influence d'autres textes (Hayes & Nash, 1996). Les textes lus, nous l'avons montré aussi dans notre propre recherche (Crinon & Legros, 2002), apportent au scripteur des informations qui lui permettent d'activer ses propres connaissances, ainsi que des connaissances nouvelles (par exemple ici, sur les caractéristiques du récit de bagarre) qui l'aident à retraiter le modèle mental de son texte au cours de la phase de réécriture, à réélaborer conjointement la représentation verbale et la représentation mentale de ses expériences. Nous n'avons cependant mis en évidence aucun lien statistique positif entre le niveau de compréhension en lecture des élèves⁵ et la quantité ou la qualité des réécritures⁶.

C'est que lire et écrire constituent deux activités mentales distinctes, qui n'engagent pas les mêmes processus. Que fait un sujet pour comprendre un

5. Mesuré par des épreuves de remise en ordre et de hiérarchisation des informations.

6. Ce type d'interaction entre lecture et écriture bénéficie même davantage aux mauvais lecteurs.

texte? La mise en relation logique des propositions sémantiques du texte afin de construire une représentation mentale cohérente du contenu de celui-ci passe notamment par la hiérarchisation de ces propositions en fonction de leur importance relative (Denhière & Legros, 1983). Ainsi, lorsqu'ils rappellent un récit, les sujets privilégient de manière constante les informations les plus importantes. Faire reconnaître les informations importantes ou résumer un texte est donc un bon moyen d'évaluer sa compréhension et d'entraîner à une meilleure lecture et il s'agit en effet de tâches souvent proposées par les enseignants de cycle 3.

Au contraire, écrire un récit exige d'expanser le noyau actantiel, de détailler la représentation. Van Dijk et Kintsch (1983) ont décrit ainsi ces deux mouvements inverses: alors que, pour comprendre un texte (ou un discours)⁷, le sujet rassemble, résume, abstrait les informations en intégrant les propositions relevant de la microstructure en unités macrostructurelles, dans le cas de la production verbale, il déploie la macrostructure en propositions microstructurelles, énumérant les actions qui composent l'action générale et particulierisant les concepts.

Les scripteurs novices écrivent des textes courts. Non qu'il s'agisse de récits incomplets. Lorsqu'on leur demande d'écrire une histoire, ils produisent effectivement un texte possédant un début, un milieu et une fin et souvent une morale finale⁸. Ce sont des récits bien formés, au sens où il s'y passe quelque chose (la « complication » des narratologues) et où les actions se font évènements, c'est-à-dire possèdent une signification particulière pour les personnages. Mais plutôt que des récits, ce sont très souvent des trames de récits. Les jeunes élèves échouent à déplier et à particulariser les représentations globales, à donner au futur lecteur suffisamment d'éléments pour que celui-ci, à son tour, puisse se construire une représentation de ce qui lui est offert.

La confusion entre des tâches superficiellement semblables contribue à cette difficulté. Lorsque les élèves racontent ce qui s'est passé dans un récit qu'ils ont lu, ils s'attachent à restituer les grandes articulations de ce récit, et c'est bien ce qui leur est demandé. Mais lorsqu'on leur demande d'écrire à leur tour un récit, ils produisent de la même manière un résumé et, cette fois-ci, ce n'est plus pertinent. Les injonctions des enseignants (« Faites un texte vivant!... ») n'y changent rien si ceux-ci ne fournissent pas exemples et ressources permettant de développer ce résumé⁹.

7. Et en particulier un récit. Il en irait autrement dans le cas d'un texte de consignes, pour lequel la lecture implique particularisation (Richard, 2004).

8. Dans le cadre de la recherche « Aide à l'écriture », nous avons fait écrire des récits d'expérience personnelle à plusieurs centaines d'élèves, y compris dans des classes situées en zone d'éducation prioritaire. Ce constat n'a connu qu'un nombre insignifiant d'exceptions.

9. On objectera peut-être qu'il y a aussi des élèves bavards, qui « délayent » ce qui gagnerait à être exprimé avec concision. Leur cas peut être rapproché de celui des élèves du groupe témoin de notre recherche, ceux qui ne bénéficiaient pas d'aide et qui ont procédé à des ajouts décoratifs. Ce cas de figure est peu fréquent au cycle 3. Il peut être rattaché à un phénomène plus large, au même titre que la tendance au synopsis: l'absence d'intention d'auteur. Nous y reviendrons.

Un autre malentendu entre les tâches liées à la lecture et les tâches de création d'un récit de fiction tient à une absence de clarté concernant les genres de référence. À la lecture scolaire commencent à être associées, dès l'école primaire, des pratiques de commentaire. Avec leur enseignant les élèves analysent certains procédés, essaient de comprendre par quels moyens le texte produit tel effet (le retardement de l'action qui crée un suspense, l'enchaînement des « catastrophes » qui aboutit au burlesque, la répétition envoûtante d'une même formule...) ou mettent des noms sur des situations et sur des états mentaux de personnages (c'est un coup de foudre; il est jaloux...). Ce type d'activités aide à la compréhension des textes et du monde (car les textes littéraires parlent du monde); il favorise en outre l'acquisition d'une attitude de recul réflexif, posture favorable à la réussite scolaire. En revanche il peut, chez certains élèves, et en particulier lorsque cette analyse est pratiquée pour préparer l'écriture ou la réécriture, brouiller la perception de ce qui est en jeu lorsqu'on écrit un récit de fiction, où il s'agit de « mimer la vie » d'être expressif et de donner à voir, et non plus de produire un discours critique.

Nous avons cherché à observer, dans une classe de CE2, si l'ajout d'une séance d'analyse des textes ressources permettaient aux enfants d'améliorer davantage leurs productions que la simple utilisation analogique des ressources. Il s'agissait cette fois-ci d'histoires d'amour centrées sur le portrait du garçon ou de la fille dont le personnage principal tombait amoureux; le travail d'analyse a porté sur la description de l'autre et du coup de foudre. Après le premier jet, les élèves ont observé collectivement et comparé plusieurs scènes, tirées de la littérature de jeunesse, où le héros découvrait l'être qu'il allait aimer: coup de foudre ou naissance progressive de l'amour¹⁰... Qu'est-il advenu lors de la réécriture? Plusieurs textes ont vu l'insertion de remarques du genre: « Ce fut un coup de foudre », ou bien: « Je n'ai pas eu de coup de foudre ». Les textes n'en étaient pas plus « mimétiques » pour autant (voir ci-dessus le texte de Laure). En revanche, ce qui a permis de donner à ces textes l'épaisseur de récits développés et subjectifs, c'est l'importation directe d'expressions tirées des textes modèles, points de départ à des expansions donnant à voir et à entendre la scène (texte d'Adrien). Donner à voir le coup de foudre et l'analyser pour le nommer relèvent de deux activités textuelles et mentales différentes.

Laure, CE2

« Un jour, je suis allée au restaurant avec mes parents. J'ai regardé un beau garçon, et je l'ai regardé une deuxième fois. Je n'avais jamais vu un si beau garçon. Moi, j'ai commencé à avoir un coup de foudre. Mais je ne pouvais pas savoir s'il avait un petit coup de foudre.

Il a de beaux yeux, les cheveux bruns et il est très gentil.

10. Notamment, le roman de Peter Härtling, *Ben est amoureux d'Anna*, Pocket Junior.

Nous nous sommes rencontrés quand j'avais six ans et depuis on ne s'est plus quittés. Mais je pense que nous ne nous verrons pas cet été. Moi je l'aime beaucoup et il m'aime aussi. »

Adrien, CE2

« Je l'ai vue dans la cour de l'école maternelle. Je suis venu vers elle. Je lui ai dit :

“Comment tu t'appelles ?

– Je m'appelle Aurélie.”

Je lui ai dit :

“C'est un beau prénom.”

Je trouvais qu'elle était sensationnelle. Et mignonne. Quand elle rit, je l'aime encore plus. Et chaque fois que je la vois, ça me donne des frissons. »

Une troisième confusion entre lecture et écriture joue également un rôle. Elle tient à la non prise en compte de la différence entre la situation de réception et celle de production. Lire, c'est construire une représentation de ce qu'a écrit un autre. Cela implique donc de prendre en compte les informations fournies par le texte, de les relier entre elles, d'activer ses propres connaissances du monde afin de combler les « trous sémantiques » du texte, mais en aucun cas de substituer au contenu du texte ses propres connaissances, expériences ou opinions (Van den Broek, 1994). Écrire, c'est à l'inverse verbaliser sa propre représentation mentale¹¹. Le modèle mental du texte à produire dirige l'activité. Aussi la situation où des textes ressources sont consultés une fois un premier jet écrit est-elle différente de la situation où il s'agit d'imiter un texte point de départ ou de réutiliser du vocabulaire tiré de ce texte. Ce second type d'utilisation de la lecture à des fins d'apprentissage peut avoir des vertus de mémorisation de connaissances linguistiques et/ou textuelles. Mais il ne s'agit pas à proprement parler de production de texte.

Notons que la situation d'écriture avec textes ressources dont nous avons montré les effets intéressants sur l'écriture pourrait elle aussi produire des effets pervers sur l'apprentissage de la lecture, si elle ne s'accompagnait pas d'une clarification des spécificités respectives des situations de lecture et d'écriture. Car les textes ressources n'ont pas toujours besoin d'être compris pour être utilisés de manière pertinente. Il arrive qu'un faux sens soit heureux, qu'il soit

11. Cette affirmation ne signifie pas que la mise en texte ne serait qu'un habillage linguistique et rhétorique d'un contenu déjà arrêté. Le travail langagier est en même temps travail de la pensée et contribue à l'élaboration du modèle mental du texte.

compatible avec l'emprunt pertinent d'une expression ou d'une réplique de dialogue, mise en cohérence avec le texte en cours de production.

4. Écriture et originalité

Une autre source de malentendu sur le but et la nature de l'activité d'écriture d'un récit de fiction tient à la croyance qu'un bon texte doit être original. Peut-on d'ailleurs vraiment parler de malentendu entre élèves et enseignants ? Beaucoup d'enseignants, à coup sûr, partagent cette conception et prodiguent l'injonction d'être original, ce qui ne contribue pas à clarifier les choses, en particulier pour les élèves les plus fragiles.

Or ce critère d'originalité, si souvent présent parmi les critères, plus ou moins implicites, d'évaluation de la rédaction traditionnelle (Reuter, 1996) n'est probablement pas favorable aux progrès des élèves. Comment apprendre à écrire en effet si ce n'est en imitant des modèles, en s'emparant des mots des autres, qu'il s'agisse de modèles littéraires, d'écrits « sociaux », des productions orales de l'environnement ou des écrits des pairs ? Inventer un style ne viendra qu'ensuite, peut-être. Quel est l'écrivain qui n'a pas pratiqué le pastiche avant de trouver sa voix propre¹² ? Toute écriture est réécriture, affirme Bakhtine (1978), c'est-à-dire renvoie à des attaches con- et co-textuelles. Les énoncés produits sont faits de matériaux empruntés à d'autres textes et à d'autres discours. Ainsi, se servir des écrits des devanciers est constant, non seulement dans les travaux scientifiques, mais aussi dans la littérature, qui est par essence intertextuelle (Genette, 1982).

Écrire des fictions, serait-ce donc imiter ? Réfléchissant sur la *mimésis* qui est au cœur de la création littéraire, J.-M. Schaeffer (1999) affirme la différence de nature, sous le même terme, entre deux types de relation mimétique, l'imitation-réinstanciation et la feintise :

« Lorsque j'imité "réellement", je produis une chose du même type que celle que j'imité; lorsque j'imité pour feindre, je prétends produire une chose du même type que celle que j'imité alors qu'en réalité je me sers de l'imitation comme moyen pour accomplir quelque chose d'autre. » (p. 97)

D'un côté, par exemple, le jeune chasseur qui imite les gestes du chasseur expérimenté. De l'autre, l'hypocrite ou le faussaire.

L'imitation, et même la copie, ne constituent en elles-mêmes ni des obstacles à l'apprentissage de la production de textes, ni des garanties que cet apprentissage aura lieu. La manière dont elles interviennent dans l'écriture est décisive. En termes piagétiens, nous pourrions dire que, lors de l'écriture, l'élève « assimile » les régularités des « objets » à décrire, ce qui implique qu'il modifie, qu'il « accommode » les structures cognitives (les schémas) dont il dispose pour écrire, réécrire, (re)créer en fonction de ses connaissances... Ce

12. On pourrait reprendre ici l'heureuse formule de Maurel-Indart (1999) : pas d'originalité sans origine !

qui implique que les consignes d'écriture valent dans la mesure de leur pouvoir générateur et de leur pouvoir d'assimilation.

La mise en rapport des mots et des propositions des élèves avec les énoncés environnants peut être plus ou moins intentionnelle... Intentionnelle, elle peut faire l'objet d'un travail pédagogique. Dans le dispositif « textes ressources », les élèves sont invités à emprunter, c'est-à-dire à la fois à imiter (« vous pouvez vous inspirer des textes lus ») et à copier (« notez et reprenez les mots, les expressions, les phrases qui vous conviennent pour améliorer votre texte »), mais à le faire en fonction de leur propre texte : c'est une copie active et sélective. Dialectique de la continuité et de la rupture qui est au cœur de l'apprentissage.

Chez les enseignants, la copie est à la fois survalorisée lorsque le but est de maîtriser le geste graphique (les exercices de copie sont privilégiés dans les premiers apprentissages de l'écriture) et dévalorisée (la copie est l'exemple de l'exercice bête et mécanique, au point qu'elle est devenue la punition par excellence). Pratiques répressives qui ont leurs traces dans l'emploi même du terme par les élèves de collègue : ce qu'ils désignent par « copier », c'est toute écriture scolaire imposée, sans qu'il y ait forcément l'idée de la reproduction à l'identique d'une trace écrite que contient l'acception courante du mot ; à l'inverse, ils évoquent leurs propres pratiques extrascolaires de copie (au sens de reproduction) en utilisant le verbe « écrire » (Penloup, 1999). L'opposition habituelle que font les enseignants entre reproduction à l'identique et originalité ne semble pas avoir de signification profonde pour les apprentis scribeurs, pas plus que la dévalorisation de la copie, dès le cycle 3 de l'école primaire, au nom d'un double idéal d'originalité¹³ et de mémorisation¹⁴.

À l'idée de textes « originaux », nous opposerons celle d'une écriture personnelle. C'est-à-dire d'une écriture qui engage le sujet. Elle l'engage dans l'élaboration d'un texte qui le concerne. À cet égard, le choix de faire lire et écrire des romans d'expérience personnelle a son importance, car il touche à un vif intérêt des enfants de cet âge pour la vie intérieure et à un enjeu d'identité : « L'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même. » (Ricœur, 1985). Mais d'autres écritures littéraires s'y prêteraient également, dès lors que l'on définit la littérature par les questions existentielles fondatrices qu'elle pose. Écriture personnelle aussi au sens d'un travail d'élaboration du texte proprement dialogal (Bakhtine, 1977), où le sujet se situe par rapport à l'ensemble des discours tenus par d'autres pour rendre compte d'une expérience personnelle proche, emprunte, choisit ses emprunts et donc rejette d'autres textes proposés comme ressources, s'affirme comme sujet avec d'autres et contre d'autres.

13. Idéal d'originalité qui correspond à la fois à la réprobation morale qu'inspire le plagiat et à une exaltation romantique du moi.

14. Copier, c'est ne pas prouver qu'on a appris : confusion entre apprendre et être évalué.

La problématique de l'écriture du sujet ne saurait donc se confondre avec l'appel aux valeurs de l'originalité. Demander aux élèves de produire des textes originaux ne conduit pas à l'originalité, mais les cantonne à ce qu'ils savent déjà faire seuls. En revanche, faire produire des textes personnels, c'est-à-dire assumés, manifestant une élaboration, une pensée, un point de vue sur l'objet du texte, permet d'obtenir des textes de plus en plus cohérents, riches en informations et jugés intéressants par leurs lecteurs. Peu importe alors que les élèves utilisent les mots des autres et que les situations qu'ils racontent, les connaissances ou les informations qu'ils rapportent ne soient pas originales, ou frisent même parfois le stéréotype. Les récits de disputes et de bagarres que nous avons analysés rendent compte finalement d'un petit nombre de situations différentes : frictions entre frères et sœurs à l'occasion d'un épisode de la vie quotidienne, brouilles passagères entre copains, rivalités amoureuses... Ils utilisent souvent les mêmes mots, par exemple les mêmes répliques cinglantes empruntées à un texte ressource. Mais à travers la réécriture assistée, s'affirme une subjectivité, une intention personnelle, comme, dans le texte de Marianne reproduit plus haut, la cohérence du « parler enfant »... intention qui n'est sans doute pas sans rapport avec le plaisir qu'elle a elle-même pris à lire « des livres qui parlent comme des enfants » (Perrot, 1987), à l'instar du *Petit Nicolas* de Goscinny.

Apprendre à écrire nécessite de la part de l'élève de s'imprégner de modèles multiples et à titre d'étape de recopier les éléments qu'il n'a pas encore en mémoire, au service de sa propre intention d'écriture. La confusion entre la nécessité de cette activité mentale qui engage tout le sujet et l'appel à des textes originaux est donc selon nous à mettre au nombre des confusions qui empêchent les élèves de développer leurs compétences rédactionnelles.

5. Écriture et vérité

Le partage entre les livres qui rendent compte du monde réel (les documentaires) et ceux qui relèvent de la fiction (*grosso modo*, la littérature) est clair dans l'esprit des élèves. Cette distinction « spontanée » et structurante entre le « pour de vrai » et le « pour de faux » est aussi une catégorisation scolaire et culturelle ; le classement des livres dans les bibliothèques en est un exemple. Alors, d'où vient la perplexité ou la confusion de beaucoup d'élèves en situation de production de textes de fiction ? Notre hypothèse est que, là non plus, le contrat didactique n'est pas clair.

Dans les pratiques ordinaires, la rédaction scolaire possède un statut ambigu. Le pas n'est pas toujours franchi, auquel invitent les Instructions officielles pour le primaire de 2002 et auquel correspondait déjà le dispositif « textes ressources » : écrire de la littérature. L'influence est encore grande de la rédaction traditionnelle et de l'appel à l'expérience des élèves qui accompagnait sa pratique (Crinon, 2005).

M.-F. Bishop (2004) en a fait l'histoire dans sa thèse sur les écritures de soi à l'école. La rédaction telle qu'elle se constitue au milieu du XIX^e siècle et perdure de manière stable jusqu'aux années soixante-dix se caractérise par la fréquence des injonctions autobiographiques. Cependant les critères implicites d'évaluation des enseignants montrent que ces injonctions ne doivent pas être prises au pied de la lettre. L'écriture est outil d'imprégnation morale et l'école attend l'expression, non pas de la vie réelle des élèves, mais de scénarios préétablis et de commentaires convenus. Brouillage donc des attentes réelles de l'institution et des enseignants: la demande de fictionnalisation de l'expérience quotidienne reste implicite¹⁵. Paradoxe d'une injonction à parler de son expérience, et en « je », mais par une amplification à partir d'un canevas fourni et en aboutissant à la célébration des valeurs morales attendues: bonheur de la vie de famille, éloge du travail, bienfaits de l'instruction... La contamination du modèle, à la fin de la période, par l'irruption des valeurs individualistes, les pratiques de texte libre tirées de leur contexte, l'insistance sur la demande de sincérité et de vérité, a encore accru la confusion. Les élèves peuvent-ils faire autre chose que ce qui leur est demandé, et inventer-mentir ? Mais rien dans leur expérience ne correspond aux consignes proposées. Refus sans doute aussi de beaucoup d'entre eux de se représenter selon ce modèle d'enfant qui emprunte des sentiments convenus, dans des situations convenues. Car écrire, nous l'avons dit, et en particulier écrire sur soi, c'est donner ordre et sens à son expérience, à ses valeurs et à ses représentations du monde, se structurer en tant que sujet.

Clarifier le contrat est donc particulièrement important. Il ne suffit pas de préciser, au moment de la consigne, qu'il s'agit de littérature et que la littérature est le domaine de la fiction. Car les représentations préalables des élèves persistent longtemps. Surtout lorsqu'il s'agit d'écrire l'expérience personnelle. « Doit-on dire la vérité ? » demandent souvent les élèves en cours d'écriture. « Qui va me lire ? Parce que ce que je raconte c'était vraiment une grosse bêtise ! » Il est arrivé que les réticences d'élèves à raconter quelque chose dont la révélation risquait de les mettre en péril soit justement l'occasion de clarifier ce qu'est écrire une histoire. « On peut mentir ! », dira-t-on malicieusement. Ou plutôt, les catégories de vérité et de mensonge n'ont pas lieu d'être ici, dans le domaine du récit littéraire, contrairement aux textes où prévaut une intention descriptive.

Il importe donc que les élèves se sentent engagés dans une écriture de fiction, même s'il s'agit d'autofiction. Mais à partir de quelle matière écrit-on ? De l'expérience (la vie, un fait divers...) et de la littérature (un mythe, une scène, une figure littéraire...). C'est à la pratique des écrivains que nous proposons aux élèves de se référer. Et la lecture de ce qu'en disent les écrivains eux-mêmes peut aider les élèves à comprendre ce qu'est cette fictionnalisation du réel, cet appui sur un souvenir pour en faire autre chose, en l'amalgamant avec d'autres

15. Voir aussi Dominique Bucheton (1995) qui montre le caractère différenciateur de cet implicite du contrat.

souvenirs et avec des éléments tirés de textes lus. Nous avons ainsi souvent, après avoir fait lire le roman de Peter Härtling *Ben est amoureux d'Anna*, utilisé sa préface, qui présente la question en termes clairs et simples :

« [...] Je me souviens très bien qu'à l'âge de sept ans je suis tombé amoureux pour la première fois. La petite fille s'appelait Ulla. Ce n'est pas l'Anna dont je parle dans ce livre. Mais, quand j'ai raconté l'histoire d'Anna, j'ai souvent pensé à Ulla. »

Cette clarification va de pair avec une clarification de ce qui se passe quand on lit la fiction¹⁶. On lit la fiction en tant que telle. Une des conditions de la fiction littéraire est qu'elle soit reconnue comme fiction, dans un cadre pragmatique clair, tout en faisant en sorte que l'univers représenté ressemble suffisamment à un univers réel pour que la confusion soit possible. C'est ce qui distingue la littérature du mensonge, du leurre, de la tromperie ou de la mystification.

Le roman d'expérience personnelle est particulièrement intéressant à cet égard parce que c'est là que les confusions entre fiction et leurre peuvent apparaître le plus nettement et être travaillées. Mais les confusions ne sont pas pour autant absentes lorsqu'on lit et qu'on écrit des textes appartenant à d'autres genres, roman d'aventures, conte, nouvelle fantastique... La croyance qu'il faut dire le vrai est ici bien souvent remplacée par la croyance symétrique que tout est possible, puisque ce n'est pas vrai, aux dépens de la création d'un univers cohérent et où les préoccupations personnelles de l'auteur auraient aussi leur place à l'intérieur des conventions¹⁷ du genre.

Préciser le contrat didactique de l'écriture de fiction littéraire, c'est donc tenter de détruire l'idée qu'écrire, c'est dire la vérité (ou, symétriquement, dire n'importe quoi) et tenter d'y substituer une conception de l'écriture comme manifestation d'une intention. Bien sûr, cela nécessite d'abord d'avoir soi-même ressenti des émotions de lecteur, de s'être laissé aller à cette immersion mimétique (Schaeffer, 1999) qu'implique la fiction littéraire, de s'être pris à l'illusion référentielle, reconnu dans des personnages, d'avoir ri, tremblé, été surpris ou impatient de connaître la suite. C'est ce qu'à son tour, l'élève va devoir provoquer chez son lecteur. À lui maintenant de créer des effets, à lui ce travail d'auteur sur son texte pour traduire une intention¹⁸. À lui d'imaginer

16. Certains livres au statut incertain s'y prêtent particulièrement. Le roman d'Allan W. Eckert, *La rencontre* (Le Livre de poche jeunesse) est sous-titré dans sa traduction française « L'histoire véridique de Ben MacDonald ». Raconte-t-il une histoire vraie ? Quelle est la place du fait divers original et de la fiction ? Le récit paraîtrait-il aussi réel sans travail de fictionnalisation ? Quel rôle joue cette mise en avant du caractère « véridique » de l'histoire ?

17. La chance dont bénéficient le héros de romans d'aventures, les formules magiques des contes merveilleux ou les revenants des nouvelles fantastiques...

18. Nous répétons que nous ne voulons pas dire par là que ce travail est un habillage linguistique et stylistique d'idées préalablement arrêtées. Les choses sont plus complexes, les idées initiales se transforment, le travail du texte fait lui-même évoluer les intentions ; la planification est un processus récurrent. Comme le disent certains écrivains, les personnages ont leur vie propre. Le travail sur le texte permet de définir des effets esthétiques imprévus. Ainsi une élève de CM1, au cours d'une séance d'écriture assistée par ordinateur, prend à témoin l'adulte d'une trouvaille : l'expression « le matin même », découverte dans un texte ressource, lui avait permis de donner un nouveau rythme à son propre texte.

la réception de son texte par des lecteurs¹⁹, afin de ne pas s'exposer à ce « Et alors ? » qui accueille les textes dénués d'intentions perceptibles (Labov, 1978). Travail difficile à conduire à partir de conseils abstraits. C'est grâce à l'imitation et à l'emprunt que se fait la rencontre entre des conceptions de l'élève qui évoluent sur ce que peut être un texte réussi et l'acquisition des connaissances textuelles, linguistiques et stylistiques indispensables pour les mettre en œuvre.

6. Les conseils formels

Le quatrième malentendu qui nous paraît avoir des conséquences importantes sur les manières de faire des élèves lorsqu'ils écrivent concerne les règles du bien écrire. Les enseignants donnent volontiers des conseils comme « Faites des phrases simples », « Ajoutez des descriptions », « Utilisez des adjectifs », « Respectez le schéma narratif »... Conseils sans doute pertinents de manière locale, pour tel élève et pour tel texte ou fragment de texte. Il arrive en effet qu'il faille retravailler la syntaxe d'un texte embrouillé, trouver l'adjectif précis, décrire les lieux de l'action pour créer un effet de réel ou une atmosphère inquiétante, ajouter un rebondissement pour relancer l'intérêt... Généralisées, ces règles deviennent caricaturales. Et leur application, en général à contretemps, contribue à la dégradation des textes qui caractérise la plupart des situations de révision ou de réécriture. Les cahiers des évaluations nationales CE2 et 6^e en offriraient de nombreux exemples, mais nous n'en proposeront qu'un, tiré de nos propres corpus. Nous ne donnons que le début du récit, avec en gras, les ajouts opérés lors de la séance de réécriture :

Rachid, CM1.

« Il était une fois Max et Clément, deux garçons. **Max était brun avec les yeux bleus. Il avait le pantalon noir, le tee-shirt rouge. Clément avait les yeux marrons, les cheveux noirs. Son pantalon est noir, le tee-shirt rouge.** Ce sont des amis, ils sont voisins et ils sont dans la même école.

Un jour, Max est venu chez Clément. **Sa maison était grande. Le jardin était grand. Le salon est grand. La cuisine est petite.** Ils ont joué au foot et à un moment, Max a voulu aller au goal et Clément aussi a voulu aller au goal, alors Clément a dit : Etc. »

Écrire, ce n'est pas appliquer des règles mécaniquement. Il n'y a pas d'algorithme de la production de texte. Pour bien écrire, il est nécessaire de comprendre la nécessité d'un patient travail d'ajustement. Constat trop désespérant

19. À l'écrit, pas de *feed-back* du destinataire. On pourrait parler d'une fictionnalisation nécessaire de la situation de communication, dès lors qu'elle n'est pas immédiate. Nous n'aborderons pas, car ce n'est pas l'objet présent, les dispositifs de travail collaboratif qui aident à cette prise en compte du lecteur.

pour le livrer aux élèves, qu'il faut encourager, aider à réussir ? Rien de désespérant en fait si l'on a à sa disposition les ressources que constituent d'autres textes, et si l'enseignant travaille au côté de chaque élève pour lui montrer comment se servir de ces ressources afin d'étoffer son texte, car il n'est nul effet automatique d'aucun outil. Le conseil dès lors est personnalisé, le travail opéré sur le texte concourt à la création d'effets particuliers sur le lecteur. Il ne s'agira pas forcément de faire développer une situation initiale en présentant les personnages et les lieux, mais si telle était la structure de la première version du texte, de prendre en compte cette analepse que le jeune scripteur avait ébauchée en jetant son lecteur au cœur de l'action dès le début de son récit d'aventures. Ce n'est pas forcément décrire un personnage à grand renfort d'adjectifs et en variant les verbes utilisés, mais c'est plutôt expliciter leurs intentions, dans la cohérence avec la suite de leurs actions. Nous l'avons dit, il y a rarement à redire quant à la structuration des récits produits : les élèves écrivent « spontanément » des récits conformes au schéma narratif décrit par les théoriciens de la narratologie. Cela ne signifie pas que la cohérence narrative soit toujours visible, que l'on perçoive nettement quels sont les buts et les raisons d'agir, les « états intentionnels » (Bruner, 1996) des personnages, ce qu'ils tentent pour atteindre leurs buts, la manière dont ils réussissent ou échouent dans leurs tentatives (Black & Bower, 1980 ; Bremond, 1966). Mais, là encore, travailler avec les élèves leurs productions dans ce sens ne signifie pas que des savoirs analytiques transformés en procédures généralisables puissent les y aider, dès lors qu'ils sont traduits par beaucoup d'élèves, ceux justement qui sont le plus en difficulté²⁰, en une conception mécanique de ce qui doit être mis en œuvre pour écrire.

Conclusion

La manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture, et en particulier l'activité d'écriture de fiction, apparaît comme un enjeu didactique important. Les confusions sur les buts et la nature des tâches scolaires d'écriture constituent des obstacles à la réussite dans ces tâches et à l'apprentissage de l'écriture. Nous avons identifié quatre malentendus sur ce qui est en jeu dans la demande scolaire de rédaction et ce qu'il faut mettre en œuvre pour y répondre avec succès.

1. Écrire est une activité semblable à l'activité de lecture et le texte qu'on écrit alors est du même genre que ceux qu'on écrit pour accompagner la lecture.
2. Écrire exige la recherche de l'originalité.
3. Écrire exige de dire le vrai et de manière sincère.
4. Écrire, c'est appliquer des règles.

20. Nous n'évoquerons pas les textes ampoulés et ridicules auxquels aboutissent les bons élèves, dans la mesure où ils n'ont pas les mêmes conséquences fâcheuses sur la réussite des apprentissages ultérieurs, dès lors qu'il y a identification d'un genre particulier, la rédaction scolaire.

Nous avons montré l'intérêt, pour modifier ces représentations, d'ancrer clairement la rédaction scolaire dans une écriture de la fiction littéraire. Le dispositif d'aide à l'écriture fondé sur une interaction entre l'écriture et la lecture de textes ressources a constitué un outil pour modifier ces conceptualisations de l'écrit. Nous avons proposé des tâches où les élèves ont pu comprendre la nature des activités d'écriture : un faire possible grâce à une aide et une explicitation de ce qu'on fait. Nous avons pu repérer, au cours de notre programme de recherche, des évolutions importantes. Les élèves, de manière massive, ont renoncé à certaines conceptions implicites (la transparence de l'écrit, la recherche de l'exhaustivité et de l'originalité...) liées à leurs pratiques scolaires antérieures et ont acquis un ensemble de connaissances sur la nature de l'écriture, le rôle de la réécriture et les procédures qui peuvent être mises en œuvre²¹.

Le travail est aussi à mener du côté des enseignants. Car les malentendus ont d'autant plus de risque d'être entretenus que les enseignants ne sont pas eux-mêmes au clair sur l'écriture. L'échec des apprentissages se co-construit entre élèves et enseignants.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1977) : *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BAKHTINE, M. (1978) : *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1997) : « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. TERRAIL (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*. Thèse de doctorat, université de Lille 3.
- BLACK, J. B. & BOWER, G. H. (1980) : "Story understanding as problem solving", *Poetics*, n° 9, p. 223-250.
- BREMOND, C. (1966) : « La logique des possibles narratifs », in *Communications*, n° 8, *L'analyse structurale du récit*, Paris, Le Seuil.
- BROUSSEAU, G. (1986) : « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7.
- BRUNER, J. S. (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- BUCHETON, D. (1995) : *Écriture réécritures. Récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, É. (1990) : « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue française de pédagogie*, n° 90, p. 23-30.

21. Nous ne sommes pas revenu ici sur le rôle de l'outil logiciel et l'analyse de l'activité d'écriture, complémentaire à celle développée dans cet article, en tant qu'activité instrumentée. Voir Crinon & Legros, 2000 et Crinon, Legros & Marin, 2002-2003.

- CRINON, J. (1999) : « L'ordinateur, un outil d'écriture personnelle », *Le Français aujourd'hui*, n° 127, p. 92-98.
- CRINON, J. (2001) : « Des environnements logiciels pour mieux écrire », in J. CRINON & C. GAUTELLIER (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 81-96), Paris, Retz.
- CRINON, J. (2005) : « L'écriture littéraire et les genres », Journées d'étude « Peut-on scolariser l'écriture littéraire ? », IUFM de Créteil, 7 et 8 juin 2005.
- CRINON, J. & LEGROS, D. (2000) : « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil », *Repères*, n° 22, p. 161-175.
- CRINON, J. & LEGROS, D. (2002) : "The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting", *Learning and Instruction*, n° 12, p. 605-626.
- CRINON, J., LEGROS, D. & MARIN, B. (2002-2003) : « Écrire et réécrire au cycle 3 : l'effet des mots clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique », *Repères*, n° 26-27, p. 187-202.
- CRINON, J. & PACHET, S. (1998) : « Et pourtant elles n'avaient que sept ans ! », *Cahiers pédagogiques*, n° 363, p. 48-50.
- CRINON, J. & VIGNE, H. (2002) : *Écrire en lisant des récits de vie*, Créteil, CRDP. [Logiciel d'aide à l'écriture]
- DENHIÈRE, G. & LEGROS, D. (1983) : « Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi ? comment ? », *Revue française de pédagogie*, n° 65, p. 19-29.
- GENETTE, G. (1982) : *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Le Seuil.
- GOIGOUX, R. (1998) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEL.
- HAYES, J. R. (1996) : "A new framework for understanding cognition and affect in writing", in C. M. LEVY & S. RANSDELL (éds.), *The science of writing* (p. 1-28), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates (traduction partielle in A. PIOLAT & A. PÉLISSIER, J. (1998) : *La rédaction de textes*, Lausanne, Delachaux et Niestlé).
- HAYES, J. R. & NASH, J. G. (1996) : "On the nature of planning in writing", in C.M. LEVY, C. M. & S. RANSDELL, S. E. (éds.), *The science of writing* (p. 29-56), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- KINTSCH, W. (1998) : *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LABOV, W. (1978) : *Le parler ordinaire*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- LEGROS, D., CRINON, J. & MARIN, B.: « De l'aide à la réécriture à son apprentissage: le rôle d'une base de données textuelles », *Langages* (à paraître).
- MAUREL-INDART, H. (1999) : *Du plagiat*, Paris, PUF.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- PERROT, J. (1987) : *Du jeu, des enfants et des livres*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie.

- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- RICHARD, J.-F. (2004) : *Les activités mentales, De l'interprétation de l'information à l'action*, Paris, Armand Colin.
- RICCEUR, P. (1985) : *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, volume III.
- ROPÉ, F. (1994) : « Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture », in Y. Reuter (éd), *Les interactions lecture-écriture*, p.191-218, Berne, Peter Lang.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999) : *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Le Seuil.
- VAN DEN BROEK, P. (1994) : "Comprehension and memory in narrative texts: inference and coherence", in M. A. GERNSBACHER (éd.), *Handbook of psycholinguistics* (p. 539-588), New York, Academic Press.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction

Marie-Laure Élalouf, IUFM de Versailles, MoDyCo, UMR 7114, université Paris10-Nanterre

Résumé | Après avoir dégagé des constantes dans les fictions rédigées par des élèves de 6^e dans des conditions standardisées, celles de l'évaluation 6^e, l'article s'interrogera sur les variables liées au contexte d'enseignement qui peuvent influencer sur la construction de la fiction. Le propos sera illustré par l'analyse de deux dispositifs de réécriture, l'un immédiate, l'autre différée. Il devrait apparaître au terme de l'analyse que le développement chez les élèves de compétences d'écriture fictionnelles est étroitement lié au développement chez les enseignants de compétences de lecture des textes d'élèves.

Introduction

« Imaginez... », longtemps cette consigne a nourri un malentendu autour de l'écriture scolaire, l'appel à la libre invention occultant les codes de la rédaction. Dans un article de 1989, Jean-François Halté analyse les annotations portées par des enseignants en stage sur une même copie de 5^e : elles « portent massivement plus sur la "forme" que sur le "fond". Plus de 60 % des items en effet concernent la narration – la langue, le code, le style, la syntaxe... Moins de 40 % des annotations ont trait à la fiction – l'histoire, la logique des actions, le sujet, les contenus... »¹.

On mesure le chemin accompli par la didactique de l'écriture à travers le choix et l'ordre des termes « l'élève, la construction de la fiction et l'écriture ». En première position figure l'élève, et non le sujet qui lui est posé. La fiction est mise en avant, sous l'angle d'une élaboration dont l'élève a en partie l'initiative. L'écriture est vue comme un processus qui travaille les différents états du texte au cours de cette construction.

Or, l'élève ne peut se définir indépendamment du contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel il est « appelé à devenir sujet cognitif en de-

1. Jean-François Halté, « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in M. Charolles, J.-F. Halté, C. Masseron, A. Petitjean, *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, *Pratiques*, CRESEF, 1989, p. 9-47.

venant sujet social » (Bernié, 2004). « Qu'est-ce que le "contexte" ? poursuit le même auteur. Le terme désigne tout ce qui fait sens pour l'élève dans l'univers social des tâches scolaires. Il est premier dans la manière dont l'élève s'organise cognitivement à l'intérieur des tâches, mais ne peut être analysé qu'à travers l'activité. Il n'est pas un contenant de l'apprentissage, mais résulte de son mouvement. Avec Bronckart *et al.* (1985), nous admettons qu'il soit décomposable en paramètres au jeu d'ailleurs complexe (but, destinataire, énonciateur – "en tant que qui est-ce que j'écris?" – et lieu social, qui englobe les autres et implique en chaîne toute la culture), mais cette modélisation ne dit rien de son fonctionnement: selon les tâches, les situations et les disciplines, c'est tantôt un "cercle" du contexte, tantôt un autre qui se trouve facteur du comportement de l'élève-scripteur ».

C'est par la mise en relation de textes d'élèves et de leur contexte d'enseignement que le présent article se propose d'aborder le rôle de ce dernier dans la construction de la fiction. Il s'appuiera essentiellement sur une base de données construite à cet effet, réunissant pour six séquences d'enseignement, les écrits produits par tous les élèves sous leurs diverses formes, ainsi que l'ensemble des éléments du contexte pouvant aider à leur interprétation (Élalouf, dir., 2005²).

Une approche analytique du contexte d'enseignement conduit à identifier des variables qui peuvent être objectivées dans une approche didactique:

- le choix de la consigne d'écriture rapporté à une pratique langagière et à un genre,
- l'apprentissage visé et sa place dans une progression,
- les tâches de lecture, d'oral et d'étude de la langue qu'il convoque,
- les conditions de l'écriture (temps imparti, supports, outils et aides, écriture individuelle ou collective, avec ou sans étayage),
- les modalités de l'écriture (rôle du brouillon, des écrits intermédiaires, étapes de la réécriture),
- la nature des interactions préparant et accompagnant l'écriture,
- les formes de l'évaluation qui peut intervenir avant, pendant ou après la réécriture, sous forme d'interventions orales ou d'annotations, et être prise en charge par l'enseignant ou par les pairs.

Pour aller au-delà, la difficulté est triple: les effets de ces variables se conjuguent dans la dynamique de la séquence; ils se combinent à d'autres facteurs qui échappent à l'analyse didactique; ils sont différenciés selon les élèves qui interprètent le contexte de façon singulière.

Le parti méthodologique adopté ici est le suivant: nous dégagerons dans un premier temps les caractéristiques d'écrits produits dans des conditions standardisées, celles de l'évaluation 6^e, puis nous présenterons deux disposi-

2. Les travaux d'élèves cités dans la suite de l'article sont des contributions à cette recherche dues à Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, Claudie Péret et Carole Tisset.

tifs conçus à partir des difficultés repérées dans cette évaluation, et qui jouent sur un nombre limité de variables. La confrontation entre les textes produits dans des conditions standardisées et ceux produits dans un dispositif légèrement différent devrait permettre d'identifier certains facteurs en jeu dans la construction de la fiction à un niveau donné, sans prétendre à l'exhaustivité.

1. Un poste d'observation : l'évaluation nationale 6^e

Dans le cadre de la constitution d'un grand corpus de texte d'élèves avec leur contexte d'enseignement à la charnière CM2-6^e, une équipe de l'IUFM de Versailles a été amenée à recueillir et étudier un grand nombre d'évaluations 6^e : il s'est agi de confronter pour un même élève les écrits de CM2 et le premier écrit de 6^e (corpus de Carole Tisset), de comparer le premier écrit de 6^e à ceux produits en fin d'année dans une 6^e SEGPA (corpus de Claudie Péret), de dégager des caractéristiques communes à des écrits produits dans des contextes similaires (étude par Marie-Madeleine Bertucci et Colette Corblin des *incipits* de cent évaluations 6^e et de récits comparables).

L'étude des incipits conduit Marie-Madeleine Bertucci à la conclusion suivante : les textes d'élèves observés répondent aux exigences de l'incipit, telles que la tradition littéraire les définit, mais sont jugés insatisfaisants par l'enseignant, au regard de la norme écrite et des modèles stylistiques à l'aune desquels il les évalue. Cette conclusion pourrait être étendue à un grand nombre de récits produits dans les conditions de l'évaluation 6^e, notamment par les élèves dont les résultats sont en deçà de ceux attendus. Nous choisirons pour l'illustrer le texte d'un élève de SEGPA, dont la réussite est de 36 %³. Lisible, efficace, il ne satisfait pourtant pas aux critères retenus : sa brièveté en fait plutôt en conte en puissance.

« Consigne

Dans le grenier d'une vieille maison, on a retrouvé un livre de contes très ancien. Mais la plupart des pages ont été rongées par les souris...

À partir de l'illustration, du titre et des mots qu'on peut encore lire, invente l'histoire de *La Princesse Aurore au pays de la sorcière au nez crochu*⁴. »

3. Corpus recueilli par Claudie Péret.

4. Les mots que l'on peut encore lire (les parties manquantes étant indiquées par XXX) :

« La Princesse Aurore

au pays de

la Sorcière au Nez Crochu

Il était une fois une Princesse nommée Aurore, qui vivait XXX dans une tour, XXX, car elle XXX.

Un jour XXX oiseau aux ailes XXX entra dans XXX »

Texte de Julien

« La Princesse pays de la Sorcière au nez crochu

Il était une fois, une Princesse nommée Aurore, qui vivait dans une tour, car elle avait pourre de la sorcière au Nez Crochu.

Un jour l’oiseau aux ailes entra dans la tour.

Et il tua la Sorcière au Nez Crochu, un Cou de baique au coeure et elle Neure

FIN Signature de l’élève et classe »

Il est possible de dégager cinq caractéristiques qui peuvent devenir autant de points d’appui pour travailler la construction de la fiction.

Le texte respecte le code générique, même s’il le fait *a minima* : l’élève reprend à la consigne la formule d’ouverture, signale la clôture par le mot « fin », emploie le passé simple, se pose comme auteur en signant (caractère 1).

Mais le récit s’apparente davantage à un résumé dont les étapes sont nettement distinguées par la typographie et les marques d’organisation du texte (*un jour, et*). D’autres récits s’apparentent à des scripts (caractère 2).

Le texte entre très peu dans les pensées ou sentiments des personnages, sauf en activant des stéréotypes, ici, la peur de la sorcière (caractère 3). S’il accède à une dimension symbolique, celle-ci reste implicite (l’oiseau libérateur, la lutte du bien et du mal) (caractère 4).

Enfin, le texte présente une labilité énonciative liée à l’oralité, à travers laquelle peut s’opérer l’investissement subjectif (caractère 5). À ce titre, la chute du récit peut être jugée soit comme une redondance – elle n’a pas sa place dans un résumé, soit comme une rupture énonciative donnant à voir la mort presque magique de la sorcière par la coordination d’un énoncé non verbal (*un coup de bec au coeur*) et d’une phrase (*elle meurt*) qui souligne l’étroitesse du lien de cause à conséquence, encore renforcé par les rimes (*coeur/meurt*) et la cadence mineure (6 syllabes – 3 syllabes).

Tels sont les moyens minimaux dont disposent les élèves de 6^e pour résoudre le paradoxe de la fiction, formulé par J.-P. Bronckart (1996) : « Lorsqu’on se situe dans l’ordre du RACONTER, le monde discursif est posé comme un “ailleurs”, mais cet ailleurs doit cependant demeurer, comme le soulignait K. Hamburger (1986), un monde semblant, c’est-à-dire un monde qui doit pouvoir être évalué ou interprété par les humains qui liront le texte. Ces mondes à la fois mis à distance et semblants peuvent dès lors présenter des degrés d’écarts avec les règles en vigueur dans le monde ordinaire : écart faible pour les mondes construits dans le cadre des genres historiques, mais écarts potentiellement plus importants pour les mondes construits dans le cadre du genre *roman d’anticipation* ou encore des genres *fable, conte* ou *paraboles* ».

Créer un monde autre dont les coordonnées sont disjointes du monde ordinaire suppose qu'y soient construits un cadre spatiotemporel et culturel, des personnages ne se réduisant pas à une simple désignation, une intrigue ne se limitant pas à un résumé ou un script de la vie quotidienne (cf. caractères 2 et 3). Faire en sorte que ce monde soit aussi un « monde semblant » exige la prise en compte d'un code générique ou le choix de son détournement, l'explicitation et la cohérence des critères de validité qui diffèrent du monde ordinaire ou le choix des effets de surprise, la construction d'une dimension symbolique susceptible d'une ou plusieurs interprétations (cf. caractères 1 et 4). Pour gérer ce paradoxe tout au long de son texte, l'élève doit poser une instance narrative et procéder à des réglages énonciatifs délicats (cf. caractère 5).

On s'interrogera sur les variables du contexte d'enseignement sur lesquelles on peut jouer pour aider les élèves à résoudre le paradoxe de la fiction.

2. Une variable peu pertinente: le thème

Une pratique couramment observée consiste à faire varier le thème en maintenant des conditions d'écriture identiques. Souvent, cela correspond à une conception de l'apprentissage de l'écriture héritée de la rédaction. Une étude (Plane, 1998) a montré que le dispositif le plus fréquemment observé chez les candidats aux concours internes pouvait être glosé ainsi: « La production d'écrits constitue un exercice éminent qui n'intervient qu'en dernière phase de la séquence ». D'une séquence à l'autre, l'écriture garde alors la même fonction d'évaluation sommative, ce qui réduit considérablement les possibilités de jouer sur une variable du contexte.

On prendra l'exemple d'un récit proposé en début de sixième dans des conditions similaires à celles de l'évaluation 6^e: une écriture individuelle à partir d'un texte inducteur, faite en classe en deux temps, avec un brouillon et une copie évaluée (cf. annexe 1).

« Consigne: écrire la fin heureuse ou malheureuse du conte *Le joueur de flûte* de Hamelin. »

Texte d'Astrid⁵ (orthographié selon la norme)

« Alors le joueur de flûte quitta la ville et tous les enfants le suivirent.

Le joueur de flûte alla dans la forêt, les enfants étaient derrière le musicien. Les parents allèrent voir le maire de la ville et ils firent une réunion. Le joueur de flûte avait vu une petite cabane abandonnée et il fit entrer les petits enfants. Le maire décide de lui donner les mille écus d'or. Mais avec les mille écus d'or nous avons commandé le manège.

5. Corpus recueilli par Marie-Madeleine Bertucci.

Que va-t-il se passer ? Le troubadour enferma les gamins dans la cabane. Il alla à l'Hôtel de ville, le maire lui donna les mille écus d'or et renonça au manège. Le lendemain, les enfants marchaient dans les rues. »

Le corpus réunissant l'ensemble des textes produit par cette classe, on constate que pour les récits des élèves moyens ou en difficulté, les caractéristiques dégagées dans l'évaluation 6e se retrouvent dans ce nouvel écrit. Le code générique est respecté; l'élève travaille le motif de la promesse non tenue pour transformer en conte à fin heureuse un conte d'avertissement (caractère 1). Le récit se révèle plus complexe en raison du nombre plus important de personnages : l'élève gère deux chronologies parallèles sans recourir à des connecteurs ou à la phrase complexe, ce qui entraîne des ruptures thématiques et un emploi des temps parfois discutable (caractère 2). Le texte entre dans les pensées d'un seul personnage, le maire, sous une forme problématique (caractère 3). Si on interprète « décide » comme une prise de parole effective, on attendrait un verbe introducteur du discours direct (« le maire décide de lui donner les mille écus d'or mais les parents s'y opposent ») ; si on l'interprète comme un verbe de pensée, on peut considérer la suite comme l'expression d'un conflit intérieur. L'interprétation symbolique est rendue difficile par l'absence d'explication : que signifie le conflit de valeurs entre les enfants et le manège ? (caractère 4). Enfin, l'absence de verbe introducteur du discours direct pour l'objection est caractéristique d'une labilité énonciative déjà notée à propos de l'emploi des temps (caractère 5). En outre, la question « Que va-t-il se passer » peut être attribuée au maire, aux parents ou au narrateur qui interpellerait le lecteur à la manière de Diderot dans *Jacques le fataliste*.

Un dispositif d'écriture moins répandu consiste à jouer sur les conditions de la réécriture en réponse à des difficultés préalablement identifiées. Malgré l'essor des travaux didactiques dans ce domaine, les obstacles à la mise en œuvre de tels dispositifs sont nombreux et résistants; l'analyse de S. Plane (1994, p. 49-54) garde toute son actualité : obstacles épistémologiques liés à la conception de l'écriture, obstacles didactiques liés à la place de l'écriture au regard des autres sous-disciplines du français, obstacles pédagogiques liés à la gestion de la classe, obstacles institutionnels liés à la gestion du temps et à la durée des séquences, obstacles ergonomiques liés au temps de correction. Un des objectifs de la recherche menée à l'IUFM de Versailles est de proposer des outils de formation qui tiennent compte de ces obstacles en s'appuyant sur l'analyse de pratiques effectives et de leurs effets sur les élèves. Nous présenterons ici deux dispositifs, l'un issu de cette recherche, mis en œuvre en 6^e SEGPA, et l'autre élaboré parallèlement dans le cadre de la formation continue.

3. L'oralisation de l'écrit et la construction de la fiction

Le premier dispositif s'adresse à une classe de SEGPA dont les élèves ont eu entre 5 et 55 % de réussite à l'évaluation 6^e. Il s'agit d'une séquence de fin d'année, qui convoque le plus grand nombre de compétences travaillées au cours

de l'année. Conçue dans une perspective d'intégration des élèves de SEGPA au collège, elle est centrée sur la découverte de l'*Odyssée* et la sensibilisation aux mythes de l'Antiquité. Plusieurs travaux d'écriture servent la compréhension et la mémorisation du texte d'Homère ou engagent la créativité; l'un d'eux a été retenu par l'enseignante pour une réécriture à laquelle sont consacrées trois séances. On présentera ici les trois états du texte de Christelle, élève qui a produit à l'évaluation 6^e un récit très difficile à déchiffrer et à comprendre (réussite globale 26 %) et dont le texte produit en fin d'année reste, dans son premier état, difficile à interpréter.

« Consigne⁶ : Polyphème demande à son père Poséidon qu'Ulysse ne rentre dans sa patrie qu'après de longues souffrances et ayant perdu tous ses compagnons. Il est arrivé effectivement seul chez les Phéaciens. Qu'a-t-il pu arriver à Ulysse entre l'île des cyclopes et son arrivée chez les Phéaciens? Racontez. »

Texte de Christelle

État 1

« Il été une fois ulusse aller dans l'île des cyclopes Il lui arrives [blanc] da vois qud que des histoires.

Avec les gens. Et c'est coupanon par tous joue un a par un.

De peut en peut Il est fartigue Il arriver dans la Mer. A près c'est aventure.

Il repar par un bateau est Il se retrové revoutée chez les phéaciens »

Après l'écriture individuelle, le professeur procède à l'oralisation du texte de chaque élève dans un cadre posé comme exigeant de tous les partenaires l'écoute et l'empathie. Il suit scrupuleusement les choix graphiques et les indications typographiques de chaque élève, pour la prononciation et la prosodie. Par exemple, il ne substitue pas à « par tous joue » ce qu'a voulu dire Christelle « partent tous les jours ». Le reste de la classe manifeste alors ses difficultés de compréhension en posant des questions qui appellent de la part de l'auteur des reformulations. Les deux phases d'écriture suivantes s'effectuent sur traitement de texte. Pour la première, l'élève dispose, en complément de l'échange oral d'une annotation qui porte sur l'interprétation de son texte. Ici : « On ne comprend pas bien : ils jouent, après ils sont fatigués, après il part?... ». Ces

6. Corpus recueilli et analysé par Claudie Péret. Pour accéder à la présentation de la séquence et de son contexte, ainsi qu'aux textes d'élèves analysés, on peut se référer au cédérom inclus dans l'ouvrage de Marie-Laure Élalouf et al., *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, CRDP, 2005.

réactions de lecteurs orales et écrites jouent un rôle moteur dans la réécriture : non seulement la seconde version tente de lever les obscurités de la première, mais elle relance la construction de la fiction. Pour vérifier que le vœu du cyclope s'accomplit, il semble nécessaire à l'élève de mener Ulysse jusqu'à Ithaque, même si la consigne n'appelle que le récit d'un épisode.

Texte de Christelle

État 2 (sur traitement de texte)

« Il été une fois Ulysse aller dans l'île des cyclopes il ne lui arriver que des histoires avec les gens et c'est coupanen tous les jours il était très fatigüe il arriver dans la mer après c'est aventure et le matin il part en bateau pour aller chez les Phéaciens. Il fait nuit et Ulysse prit du temps pour entrée chez lui mais il entré enfin chez lui, c'est aventure son fin il entré chez lui mais personne ne se appeler Ulysse il ne s'appelle pas puis de moi c'est pour me fait peur ; c'est normal je suis partit »

Texte de Christelle

État 2 (comparé à l'état 17)

« Il été une fois Ulysse aller dans l'île des cyclopes il lui arriver da vois que des histoires avec les gens et c'est coupanen par tous les jours un a par un De peu en peu il était très fatigüe il arriver dans la mer après c'est aventure et le matin il part par un en bateau est il se revoutée pour aller chez les Phéaciens. Il fait nuit et Ulysse prit du temps pour entrée chez lui mais il entré enfin chez lui, c'est aventure son fin il entré chez lui mais personne ne se appeler Ulysse il ne s'appelle pas puis de moi c'est pour me fait peur ; c'est normal je suis partit »

Sur le second état du texte, le professeur s'attache au respect de la norme, en surlignant les mots à réécrire et en renvoyant à des outils. Déchargé de la copie du texte, on constate que l'élève apporte non seulement les corrections attendues mais introduit des modifications qui enrichissent la fiction : déplacement de « tous les jours » en position thématique, ce qui crée un effet de dramatisation, introduction des pensées d'Ulysse sous forme de discours direct.

État 3 (sur traitement de texte)

« Il était une fois Ulysse qui allait dans l'île des cyclopes. Tous les jours il ne lui arrivait que des histoires avec les gens et ses compagnons. Il était

7. Pour visualiser l'évolution du texte, nous avons recours aux conventions suivantes : ajouts et modifications en gras, suppressions entre l'état n-1 et l'état n en corps 10.

très fatigué. Il arriva sur la mer après ses aventures et le matin il partit en bateau pour aller chez les Phéaciens. Il faisait nuit et Ulysse prit du temps pour rentrer chez lui. Mais il rentra enfin chez lui, ses aventures étaient finies mais personne ne se rappelait de lui. Ulysse se dit « – Ils ne se rappellent plus de moi, ça me faire peur mais c'est normal je suis partis si longtemps ».

État 3 (comparé à l'état 2)

« Il était une fois Ulysse **qui allait** dans l'île des cyclopes. **Tous les jours** il ne lui arrivait que des histoires avec les gens et **ses compagnons**. Il était très fatigué. Il arriva **sur** la mer après **ses** aventures et le matin il **partit** en bateau pour aller chez les Phéaciens. Il **faisait** nuit et Ulysse prit du temps pour rentrer chez lui. Mais il **rentra** enfin chez lui, **ses** aventures **étaient finies** mais personne ne se rappelait de lui. Ulysse **se dit** « – Ils ne se rappellent **pas plus de moi**, ça me faire peur **mais** c'est normal je suis partis **si longtemps**. »

La lecture orale du texte tel qu'il a été écrit a permis une mise à distance et une relance de l'écriture: le texte a évolué au regard des caractères 3 et 5 (sentiments et pensées des personnages et énonciation). Certes, les aventures ne sont pas détaillées (caractère 2), mais la logique du récit est conservée. La façon même dont la consigne est détournée peut être interprétée comme la recherche d'une dimension symbolique aux aventures d'Ulysse (caractère 4).

4. La relecture différée du texte-source et l'évolution de la fiction

Le second dispositif a été conçu pour une sixième générale et analysé dans le cadre d'une formation continue de professeurs de collège⁸. L'enseignante exploite chaque année l'évaluation 6^e pour construire sa progression en langue sur le premier trimestre et propose à ses élèves au mois de décembre leur premier texte de l'année pour une réécriture. Ayant constaté que ses élèves écrivaient volontiers, mais se situaient dans l'oralité, produisant des phrases longues, souvent peu ponctuées, avec de nombreuses ruptures énonciatives, elle a choisi de travailler la phrase interrogative avec une enquête pour mieux connaître le collège (séquence 1), la phrase déclarative, simple et complexe, à travers une lecture d'oeuvre intégrale (séquence 2), la phrase injonctive et les reprises anaphoriques en même temps que les textes fondateurs (séquence 3).

L'évaluation 2004 a cette particularité qu'elle s'appuie sur la lecture suivie de six extraits d'un roman de littérature de jeunesse et s'achève par une suite de texte.

8. Je remercie Dominique Cunéo, professeur au collège Carré Sainte-Honorine de Taverny (95) et auteur de cette séquence.

Évaluation 6^e

Séquence 3, exercice 13

Le texte des exercices 13 à 17 est le début du roman de Marie-Hélène Delval, *Les Chats* (Bayard Jeunesse).

Extrait 1

Lis ce texte

« Je n’oublierai jamais ce matin-là, le matin où m’est apparu le premier chat.

Le ciel était pourtant si bleu, si clair. Le vent sentait le chèvrefeuille. C’était le début des vacances et j’étais heureux. Comment aurais-je pu imaginer l’horreur qui se préparait ? Ce matin-là, je pédalais joyeusement vers la maison de Da, une jolie vieille maison presque totalement recouverte de lierre, en bordure du bois, à deux kilomètres à peine de chez nous. Depuis le jour où j’avais su faire du vélo, maman me laissait y aller tout seul, les jours où il n’y avait pas école. La petite route n’était pas dangereuse, il n’y passait presque jamais personne. Je me disais que Da allait peut-être m’emmener à la pêche. Je savais que je resterais ici tout l’été. Papa avait perdu son travail à la fabrique de chaussures. Mes parents m’avaient expliqué avec beaucoup de précautions que cette année on ne pouvait pas aller au bord de la mer, dans un camping, comme d’habitude. J’avais bien vu qu’ils avaient peur de me faire de la peine. Mais ça m’était égal de ne pas aller à la mer. J’allais passer l’été avec Da, et ça serait bien plus passionnant.

Non, je ne me doutais pas de ce que me réservait cet été-là. Le ciel était si bleu. Une alouette chantait au-dessus de moi, très haut. Et le vent sentait le chèvrefeuille.

J’ai quitté la route pour prendre l’allée qui mène à la maison de Da. J’ai laissé tomber mon vélo dans l’herbe, m’appêtant à courir vers le perron.

Et j’ai vu ce chat... »

Exercice 18

« Ce soir-là, en me couchant, j’étais heureux comme jamais. Pendant le dîner, je n’avais pas cessé de parler, racontant à mes parents que nous avions passé un long moment, Da et moi, à la boutique de chasse et pêche pour me choisir une nouvelle canne, des lignes et un bouchon très joli, rouge et vert, et que le lendemain, je me lèverais tôt pour aller avec lui à la rivière, et qu’il m’avait offert aussi un panier à poisson, et que... je parlais, je parlais. Je voyais bien que mes parents étaient contents,

qu'ils ne craignaient plus de me voir regretter le camping au bord de la mer. Alors j'en rajoutais même un peu.

J'ai mis mon réveil sur six heures et je me suis endormi presque aussitôt. Au milieu de la nuit, je me suis réveillé brusquement. J'avais encore dans l'oreille quelque chose qui ressemblait à un cri, un cri de bête, bref et désespéré. J'ai écouté un moment, retenant mon souffle. Mais j'avais sans doute rêvé, car je n'ai plus rien entendu. Je me suis renfoncé dans mon oreiller et je me suis rendormi jusqu'à ce que la sonnerie du réveil me fasse quasiment tomber du lit.

Je me suis habillé rapidement. La veille au soir, maman avait préparé mon bol sur la table de la cuisine, avec la boîte de chocolat en poudre. Je n'avais plus qu'à faire chauffer le lait. Dix minutes plus tard, je pédalais vaillamment dans l'air frisquet du matin. [...]

Da et moi, nous partions à la pêche, j'allais étrenner ma canne toute neuve, et ce soir, je rapporterais une belle petite friture à la maison!

Au bord de l'allée, figé dans la même pose de statue, ses deux pattes jointes et sa queue enroulée par-dessus, le chat semblait m'attendre, me fixant de ses étranges yeux d'argent.

J'ai mis pied à terre et j'ai avancé lentement. [...]

Et je me suis arrêté.

Assis sur le perron, dans la même pose de statue, il y avait un deuxième chat. Un chat entièrement noir, sans le moindre poil blanc. Un deuxième chat aux yeux d'argent. »

Marie-Hélène Delval, *Les chats*, éditions Bayard Jeunesse, 1997

Consigne

« Continue le récit de Sébasto et imagine une fin possible dans laquelle le mystère des chats sera résolu.

N'oublie pas d'employer la première personne (« je ») et les temps du passé. »

Des questions ont attiré l'attention des élèves sur le sexe du narrateur, l'identité de Da, la suite prévisible du roman (exercice 13). Pourtant, la prise en compte du texte ne va pas de soi pour les élèves : à la lecture des premiers récits, les motifs de la vie quotidienne prédominent, adoption, nourriture et soins vétérinaires ; le registre fantastique du roman ne semble guère perçu.

Lorsqu'on leur demande si la fin du roman sera heureuse, les réponses des élèves se partagent entre oui et non avec des arguments qui portent sur des attentes de lecture ou des relevés peu pertinents et dépourvus de justification, plus rarement sur une attention à la lettre du texte. Ainsi Robert considère que la fin sera heureuse « parce que dans ce texte il y a pas de mot *øt* par exemple : qu'il y a un voleur qui va tué quainquain ou des autre chose ».

Lorsque fin décembre, le professeur leur distribue leur cahier et leur fait relire leur texte, les élèves redécouvrent avec étonnement ce qu'ils avaient écrit, puis sont invités à relire les extraits du roman en cherchant ce qui semble important pour la suite et permet de prévoir ce qui va arriver. De l'échange collectif qui suit ressort l'idée d'étrangeté, les stéréotypes sur l'animal maléfique, le noir. Le relevé d'indices exige un guidage plus précis, « l'horreur qui se préparait » étant occultée par la référence insistante à la pureté du ciel, la perspective de vacances « passionnantes ». Les élèves ont alors deux heures pour faire un nouveau brouillon et mettre au propre. Ils disposent de leur cahier d'évaluation, support du roman et de leur premier récit, ainsi que d'une grille de relecture et de dictionnaires.

En comparant pour trois élèves représentatifs de cette classe leurs écrits de septembre et de décembre, on mesure comment ils ont évolué dans le manie- ment du paradoxe de la fiction (cf. annexe 2⁹). La construction d'un monde autre, dont les coordonnées sont disjointes du monde ordinaire, suppose une cohérence avec le début du roman : nous l'étudierons du point de vue des per- sonnages et de la mise en intrigue.

Chacun des textes de Robert est travaillé par le conflit entre le monde ra- conté et ses propres fantasmes. Dans le récit de septembre, le motif de l'adop- tion apparaît dès la seconde phrase : « et je me suis dit dans la tête de les pren- dre chez moi ». Da est explicitement exclu : « Le lendemain, je suis parti au bois avec les chats mais sans Da ». Le couple parental se réduit à la mère et la conclusion euphorique néglige un élément important du texte source, l'impos- sibilité de partir en vacances due au licenciement du père : « avec ma maman et mes chats on est parti en vacances, mes chats étaient très heureux et moi aussi ». L'intrigue se résume à un enchaînement de scripts évoquant des soins quasi maternels : Sébaste prend les chats chez lui avec l'accord de sa mère, leur fait un lit, les emmène en promenade, pêche pour eux, rentre leur donner à boire. Dans le second récit, les chats restent, avec Sébaste, les protagonistes principaux de la première partie, mais le motif de l'adoption n'intervient que comme résolution du mystère : « Je me posais des questions pourquoi ils ve- naient ici. [...] Je me posais des questions pourquoi ils ne voulaient pas partir ? Mais j'ai trouvé ! ». Le bonheur de l'enfant avec les animaux qu'il a adoptés prépare, par contraste, l'irruption tragique de Da. La chute du récit, en réunis-

9. Dans l'annexe 2, la graphie, la ponctuation et la mise en page des élèves sont scrupuleusement respectées. En revanche, les citations dans le corps de l'article sont orthographiées selon la norme, de façon que les erreurs ne se fassent pas écran et que l'attention se porte sur la construction de la fiction.

sant dans un même chagrin les animaux et les hommes, permet de relier les deux parties du récit sans rapport explicite entre elles, l'adoption des chats et la mort de Da : « Puis Da finit sa vie en mourant. Ma mère venue et je lui ai dit que Da était mort, je lui ai tout expliqué comment ça c'est passé elle avait les larmes aux yeux, moi aussi et mes chats aussi. » Bien que Robert produise des textes très défailants au regard de la norme et n'exploite pas le registre fantastique, il est celui qui s'approche le plus du roman lui-même qui s'achève par la mort de Da et l'annonce au narrateur d'une naissance.

Chez Amélie, le premier récit semble plus réussi que le second. Pourtant, dans ses maladroites mêmes, ce dernier manifeste un souci plus grand à l'égard de la construction de la fiction. Le premier texte s'attache à élucider le mystère des chats et la révélation du secret, jusqu'alors caché à l'enfant, permet une fin heureuse : la métamorphose de son oncle qui redevient homme. Dans le second texte, la résolution de mystère s'accompagne d'éléments censés orienter vers une fin tragique, mais qui introduisent des dysfonctionnements. L'élève tente d'abord d'introduire une différence entre les deux chats, bien qu'ils jouent le même rôle actanciel (tous deux meurent pour protéger Da) : « Nous disons souvent « un chat noir porte malheur » mais le deuxième était si merveilleux même s'il était noir. ». Puis la première annonce du dénouement est reprise, avec une modification : « Je savais maintenant l'horreur qui allait m'arriver ». Mais le dénouement contredit cette annonce : la base menaçante est détruite et l'exclamation « Super » qui sert de clausule achève le récit sur une note euphorique.

Mathieu, qui considérait comme Robert que la fin du roman serait heureuse, introduit des modifications importantes entre le premier et le second de ses récits. Dans le premier texte, il construit un couple très cohérent : un enfant envahi par la peur, avec une multiplication de notations de sentiments et de pensées, et un adulte qui tente de l'en détourner en niant les phénomènes fantastiques. Mais le dénouement, au lieu d'élucider le mystère des chats, réintroduit les motifs du quotidien – soins à l'animal et adoption – jusque dans le registre de langue qui devient très familier : « OK répondit Da [...] C'est pas grave [...] Arrivé au véto [...] ». Dans le second récit, la relation entre les deux personnages est plus complexe : d'abord dans la dénégation ou le refus d'expliquer, Da partage ensuite avec l'enfant son angoisse, puis l'invite à lui faire confiance en l'entraînant dans le monde souterrain. L'explication qu'il fournit dans une brusque réminiscence est cohérente avec le topos de l'animal démoniaque : « Da eut un flash et me raconta la légende de deux chats qui ont vendu leur corps au diable et en échange, ils deviendraient immortels ».

Le monde autre, aux coordonnées disjointes du monde ordinaire, doit aussi être un monde semblant. La difficulté réside ici dans le choix du registre fantastique qui emprunte au récit réaliste tout en introduisant des phénomènes passibles d'une explication rationnelle ou surnaturelle. Nous étudierons la façon dont les élèves reprennent les indices de l'étrange fournis par le roman : attributs des chats, multiplication des animaux et cri dans la nuit, la cohérence des ajouts et leur dimension symbolique.

Robert ne reprend ni n'ajoute aucun indice de l'étrange dans aucun de ses textes, ce qui conforte le décalage déjà observé entre sa suite de texte et le roman source. C'est autour de la relation mère-fils et de l'équivalence adoption-filiation qu'une lecture symbolique des récits de Robert est permise, ce qui n'est cependant pas très éloigné du sens du roman: Da est le grand-père adoptif de l'enfant, qui n'a plus d'aïeuls; la mère de Sébato ne peut pas avoir d'autre enfant, jusqu'à la révélation finale.

Amélie dans son premier texte ne reprend que l'indice donné par le regard des chats: « Il avait des yeux si brillants et si éclatants qu'on dirait qu'il avait un diamant à la place ». Ce choix, souligné par l'anaphore de l'épithète homérique « le chat aux yeux d'argent » est cohérent avec le dénouement: ce regard étrange était un regard d'humain dans un corps d'animal. Elle procède à des ajouts: Le chat suit Sébato, ne veut pas de ses poissons, reste avec Da, ce qui amène deux fois le commentaire « c'était bizarre ». Cette unité est rompue dans son second récit par la volonté d'introduire le tragique. Il en résulte un mélange des genres qui rend l'interprétation symbolique délicate: le caractère maléfique des chats est nié, au moins pour l'un d'entre eux, qui se comporte effectivement comme un personnage bienfaisant de conte, en confiant à l'enfant avant de mourir un secret qui doit sauver son grand-père, mais le genre change radicalement après: du fantastique au merveilleux, on passe sans transition au roman d'aventures.

C'est chez Mathieu que la construction d'un « monde semblant » est la plus travaillée. Dans son premier récit, il reprend en miroir le motif de la multiplication des chats en évoquant leur disparition chaque fois que Sébato veut les montrer à Da et il crée une gradation autour du cri dans la nuit: « Je réentendis ce cri mais cette fois deux fois plus fort. En plein milieu de la journée au fin fond de la forêt, j'entends encore ce cri beaucoup plus clair que la dernière fois ». La chute prosaïque du récit permet de le lire comme l'histoire d'une méprise causée par une peur irrationnelle. Dans le second récit, le motif de la disparition des chats est repris et s'accompagne d'une gradation d'indices inquiétants: oiseaux qui tombent du ciel « raidés morts », « ricanements à vous glacer le sang », « miaulement terrible », « trou énorme », « puits sans fin ». Un ajout juste mentionné dans le premier récit, la route déserte, est amplifié dans le second pour devenir un motif essentiel. Avec la chute dans le puits sans fin, le récit glisse du fantastique au merveilleux pour s'achever en conte étiologique: « Et c'est à partir de ce jour-là que je ne repris jamais cette route pour aller chez Da, mais aussi qu'on dit que le diable et ses serviteurs vivent dans les entrailles de la terre. » Cette fin manifeste une réelle appropriation de la séquence sur les textes fondateurs, perceptible également dans les choix lexicaux (« mythe », « légende »).

Quelle instance narrative poser, à quels réglages énonciatifs procéder pour construire d'un même mouvement un monde autre et un monde semblant? Robert reprend les choix du roman, récit au passé composé et à la première personne, ce qui favorise le glissement vers des motifs prosaïques. En privilégiant au contraire le « monde autre », Amélie multiplie les ruptures énon-

ciatives. Son premier récit met en scène le narrateur, à la troisième personne, dans un texte où alternent le passé simple et l'imparfait, puis passe sans transition à une alternance première personne/passé composé-imparfait, première personne / passé simple-imparfait. La labilité énonciative reste grande dans le second récit, à ceci près que « le narrateur » est remplacé par « Sébaste ». L'hésitation dans le choix des pronoms s'étend au discours direct et introduit des obscurités: « moi je me disais « Ces chats ne sont pour rien c'est pour cela qu'ils restaient avec Da et aussi quand ils sont tombés dans l'eau c'était pour sauver Mon grand père adoptif. Ils n'étaient pas en train de les espionner alors je comprends [...] ». Les glissements du discours indirect au discours direct sans verbe introducteur participent du même mouvement: « Il me raconta que toutes les nuits les chats venaient faire des réunions et en fait le chef c'est celui aux yeux d'argent c'est tout ce que je sais. [...] J'entendis que le chat aux yeux d'argent était mon oncle transformé en chat jusqu'à que mon neveu me fasse un bisou. »

Chez Mathieu, le choix du narrateur est clair, mais une hésitation subsiste entre énonciation à repère disjoint et conjoint, marquée par l'alternance entre passé simple et passé composé et favorisée par l'insertion des dialogues. Ce qui caractérise les récits de Mathieu, c'est la présence de fragments de discours intérieur, empruntant les caractéristiques du discours indirect libre: « Sur le chemin il n'y a personne, je trouvais ça bizarre. [...] À la fin de la journée personne non plus, peut-être étaient-ils tous en vacances mais pas à ce point-là. [...] demain c'était la chasse ».

Imposer un choix énonciatif, comme le fait la consigne de l'évaluation 6^e (« N'oublie pas d'employer la première personne ("je") et les temps du passé ») et comme le rappelle la fiche de relecture ne résout donc rien. Si les élèves s'en affranchissent, c'est pour procéder à des ajustements appelés par la construction de la fiction. En revanche, l'enseignant exercé à observer ces tâtonnements comme les traces d'un jeu complexe peut aider les élèves à en devenir plus conscients. La confrontation de textes réécrits à plusieurs mois d'intervalle vérifie la thèse de Dominique Bucheton (1997): « On constate que les significations dessinées et travaillées par la fiction s'épaississent, se complexifient en même temps que les managements linguistiques se développent. De fait, l'approche du sémantique et l'apprentissage linguistique sont étroitement conjoints. L'étude des strates de la réécriture permet d'observer les différentes phases de ce double développement. L'enfant comme l'adulte, par l'écriture de fiction, s'approprie et construit en même temps les formes linguistiques, narratives, les stéréotypes culturels, les codes sociaux et le système des valeurs inhérent à la société dans laquelle il vit. Ces diverses observations, plusieurs fois confirmées chez des scripteurs à des niveaux très divers de la maîtrise de leur savoir-écrire, nous invitent à réfléchir fermement sur les conditions qui, en classe, peuvent favoriser (ou empêcher) l'acquisition des compétences d'écriture ».

Les deux exemples présentés dans cet article permettent de travailler, en formation initiale ou continue, les différents obstacles à la mise en œuvre de dispositifs de réécriture identifiés plus haut.

Sur le plan épistémologique, la comparaison des différents états des textes d'élèves est de nature à faire évoluer les conceptions de l'écriture et de l'évaluation.

Sur le plan didactique, les tâches de réécriture appellent les autres sous-disciplines du français, concourant ainsi à la cohérence de la séquence: lecture, pratique de l'oral, étude de la langue. La construction de la fiction induit une dynamique susceptible de remotiver des apprentissages linguistiques.

Sur le plan pédagogique, les dispositifs décrits peuvent être mis en œuvre dans des contextes scolaires différents, sans exposer à une prise de risque trop coûteuse un débutant ou un enseignant dont les pratiques sont éloignées de celles présentées.

Les obstacles institutionnels liés à la gestion du temps trouvent dans chacun des cas des solutions aisément transposables: les différentes phases d'écriture sont intégrées à la séquence sans en allonger la durée.

Les obstacles ergonomiques ne sont pas négligés: faire réécrire ne signifie pas doubler le temps de correction mais se donner les moyens, en observant les élèves au travail, en tenant compte de leurs commentaires oraux, individuels et collectifs, de hiérarchiser en les distribuant dans le temps les aides à la réécriture.

D'une façon plus générale, ces deux exemples illustrent une conclusion de la recherche sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et leurs effets sur les élèves. Pour identifier les variables du contexte d'enseignement sur lesquelles jouer afin d'entretenir une dynamique entre reconstruction de la fiction et écriture, il importe de déplacer la question de « quoi faire écrire? » à « comment les élèves s'y prennent-ils pour écrire? ». C'est en développant leurs compétences de lecture que les enseignants trouveront les dispositifs adaptés à des situations toujours inédites: il s'agit de comprendre comment les élèves dans leur diversité s'approprient et retravaillent les éléments fictionnels des textes proposés comme supports de l'écriture, mobilisent leur culture scolaire et extrascolaire, explorent les possibles de la langue pour accéder au niveau symbolique du langage.

Bibliographie

- BERNIÉ, J.-P. (2004): « L'écriture et le contexte: quelles situations d'apprentissage? Vers une recomposition de la discipline "français" », *Linx*, n° 51, p. 25-39.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B., BAIN, D., DAVAUD, C., PASQUIER, A. (1985): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.

- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.
- BUCHETON, D. & DAVID, J. (1997) : « Le développement du langage écrit chez l'enfant, Etude de quatre incipit d'un récit au CE2 », in M.-L. ÉLALOUF (dir.), *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français. De la maternelle à l'université*, Paris, Delagrave/CRDP de l'académie de Versailles.
- ÉLALOUF, M.-L., BERTUCCI, M.-M., BORÉ, C., BOUILLON, C., CORBLIN, C., KERAVERN, J., MARTIN, L., PÉRET, C., TISSET, C. (2005) : *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, CRDP.
- HALTÉ, J.-F. (1989) : « Analyse de l'exercice dit "la rédaction " et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », p. 9-47, in M. CHAROLLES, J.-F. HALTÉ, C. MASSERON, C. & A. PETITJEAN, (1989) : *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Pratiques, CRESEF.
- PLANE, S. (1994) : *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Paris, Nathan.
- PLANE, S. (1998) : « Pratiques déclarées et représentations d'enseignants du second degré en France », Bordeaux, communication au *National Council of Teachers of English. Third International Conference for Global Conversations on Language and Literacy*.

Annexe 1

Texte d'Astrid annoté

« Alors le joueur de flûte quitta la ville et [tout souligné par P] les enfants le suivirent.

Le [joueur de flûte répétition signalée par P par une flèche] [à la souligné par P] dans la forêt, les enfants [était souligné par P] derrière le musicien. Les parents [alla souligné par P] voir le maire de la ville et ils firent une réunion. [appréciation de P en marge « fais des paragraphes »] [Le joueur de flûte répétition soulignée par P] avait vu une petite cabane [abandonner souligné par P] [et biffé par P] il [y surchargé par P au-dessus] fit entrer les petits enfants. [« au même moment » annotation de P en marge] [Le « l » surchargé par P sur « L »] maire [déside « c » surchargé par P sur « s », « a » surchargé par P sur « e »] de lui donner les [milles « s » biffé par P] écus d'or. Mais avec les [milles « s » biffé par P] écus d'or nous avons [commander souligné par P] le manège. Que va-t-il se [passer « ? » de P en marge]. Le troubadour enferma les [gamins biffé par E] dans la cabane. [point biffé par P] [il « et » surchargé par P sur « il »] [alla à l'Hôtel de ville annotation de P au-dessous « retourna »], [point surchargé par P sur la virgule] [le « L » surchargé par P sur « l »] maire lui donna les mille écus d'or et [renoncer souligné par P] au manège. [illisible]. Le lendemain les enfants [marcher souligné par P] dans les rues. »

Note: 8/20. Appréciation : « écris en bleu, c'est illisible. Il fallait éviter les répétitions ».

Annexe 2

Premier texte de Robert (septembre, 221 mots)

« Il y ressemblait beaucoup au premier chat. Je me suis lever et je regardait se chat, et je me suis dit dans la tête de les prendres chez moi. Ma maman a accepter. Puis j'ai fait en bois un petit lit pour ses deux chats, les deux chats sont monter puis ils dormaient. Je les est caressait ensuite et suis partie allé me couché. Le lendemain je suis partie au bois avec mes chats mais sens Da, pour faire une promenade. Je me dirigeait vers une petite rivière où il y avait beaucoup de poisson. Je suis revenu à la maison pour prendre ma canne a pêche je suis revenue à la rivière puis j'ai attrapait beaucoup de poisson pour mes chats parce qu'il avaient faim et moi aussi mais moi je ne pouvait pas mangé poisson vivant! Mais je devait aller encore une troisième fois à la maison! Et une troisième fois revenir! j'ai mangé mes poissons puis j'ai continué la promenade. Mes chats miollaient puisqu'ils avaient soifs moi aussi j'avait soif mais je me disait, et se que continué la promenade ou revenir? je réfléchissait puis je suis

revenue. J'ai donné du lait à mes chats puis à moi, avec ma maman on est partie en vacances, mes chats étaient très contents et moi aussi. »

Second texte de Robert (décembre, 304 mots)

« Les deux chats se ressemblaient beaucoup. Je me suis levé, et je me suis aperçut de voir deux chats. Et ces deux chats s'étaient eux que j'avais vue.

Je me posais des questions pourquoi ils venaient ici.

Puis je les aient regardés pendant un certains temps.

Ils étaient si aimablent que je les aient emmenés chez moi pour les montrer à ma mère. Elle me disait qu'ils étaient agréablent. Je les aient lèssés partir mais ils ne voulaient pas.

Je me posais des questions pourquoi ils ne voulaient pas partirent. Mais j'ai trouvé! peut-être qu'ils avaient jamais habités avec une personne et ils ne voulaient pas partirent car ils ne voulaient pas vivre tout seul? Je les aient à nouveau ramenés à la maison, puis ils étaient contents. Je les eurent donnés à mangés puis on aient partis se couchés. Le lendemain je vois mes chats jouez ensemble puis ils ont arrêtés puisqu'il voulaient jouez aussi avec moi...

On à entendu un bruit dans la maison, et je me suis précipité pour voir qui est entrée. Je vois Dâ à la porte et il avait une mîne triste. Je lui est posé la question quesqu'il ne va pas? Il me répondit qu'il était déjà en trein de mourir. Il s'assit sur le lit, et me disa fait moi à manger. Je lui est fait à mangé et je lui est posé la question où étais-tu? Il me répondit qu'il était dans un bois, pas dans n'importe lequel. Dans un bois avec une rivière avec plein de petits oiseaux etc.

Puis Dâ finissa sa vit en mourant. Ma mère venue est je lui est dit que Dâ était mort, je lui est tout expliqué comment sa c'est passé elle avait les larmes aux yeux, moi aussi et mes chats aussi. »

FIN.

Premier texte d'Amélie (septembre, 391 mots)

« Ce chat me faisait peur. Il avait des yeux si briant, si eclatant qu'on dirait un diamant à la place.

– Da pourquoi ce chat me regarde comme ça? demande le narrateur.

- Je ne sait pas peut-être qu'il t'aime bien. répondit Da aller on va à la pêche.
- Tu as peut-être raison Da.

Quand Da et le narrateur partire à la pêche le chat aux yeux d'argent les suivres.

- Pourquoi ce chat me suie?
 - Je ne sais pas! s'énerva Da arrête de le regarder
- Ho d'accord!

Mais quand le chat voyait un poisson il cherchait a les attrapés mais ce qui était bizarre c'était que le chat mangeait que celui de Da et pas celui du narrateur il le m'était dans le seau du narrateur.

Quand je suis rentrée à la maison en fin de journée le chat resta avec Da c'était bizarre En rentrant j'ai tout expliqué à Papa et à Maman. Il avait l'air surpris et je n'ai pas compris on a mangé le fin de repas en silence. Quand je suis arrivé chez da je lui ai tout expliqué et il avait l'air si embêter que je lui ait pas reparlé de toute la journée. Comme Hier le chat nous a suivie alors j'ai demande à Da si je pouvait rester mangé et dormir. Il a dit oui si te parents dit oui. Il retourne chercher des affaires Bien sur Maman et Papa voulûre. Je me dépaichat pour allez chez Da. Je grimpaît sur mon vélo et vite en 3 minutes j'étais chez Da. Il faut 5 minutes pour allez chez Da. Da me montra une chambre ou je pu dormir pendant le diner je demande à da de me dire la vérité: Il me raconta que toute les nuits les chats venaient faire des réunions et enfaite le chef c'est celui au yeux d'argent c'est tout ce que je sais. Cette nuit là je sortit pour aller voire la réunion et j'entendit que le chat aux yeux d'argent était mon oncle transformé ent chat jusqu'à que mon neveu me fasse un bisou. Le lendemain dès que j'ai vu le chat au yeu d'argent je le fait un bisou et à la seconde d'après il se transforma ent homme Merci de m'avoir d'élivé. Je suis ton oncle Jen pierre. »

FIN

Second texte d'Amélie (décembre, 394 mots)

« Ce deuxième chat il était beau, il avait l'air gentil par rapport à l'autre qui était si bizarre.

Nous disons souvent « un chat noir porte malheur » mais le deuxième était si merveilleux même s'il était noir.

Sébasto pensa une seconde que c'était un extraterrestre tandis que Da le secoua et lui dit:

- « - Allez viens on va pecher!

Oui j'arrive, attend une seconde. »

Je regardais encore cet animal à queue longue qui était si éclatant avec ses yeux d'argent

Ils avaient trouver une petite rivière à l'ombre. Quand soudain les chats aux yeux d'argents tombèrent dans la rivière. Ils étaient en train de les espionner trop près du bord. Vite Sebasto se desahillait et il plongeait dans l'eau glacé. Il prit les deux animaux et il les remontait sur la rive.

Un des animaux aux oreilles courtes (le plus gentil) lui souffla :

« Ce soir va à la caverne du sanglier, va dans la petite cour de derrière et tu verras. Surtout n'oublie pas! Et les chats moururent. »

Le soir même je sortis de la maison en cahette bien entendu. Je suis aller à la caverne ensuite je suis aller derrière et j'ai vu une base de lapin rouge et j'ecoutere avec attention :

« Ces bêtes nous empêcher de capturer Da

– Oui chef »

Je me suis mis a courir si vite que je pouvait

Quand je suis arriver chez moi je me disais « Ses chats ne sont pour rien c'est pour cela qu'ils restaient avec Da et aussi quand ils sont tombés dans l'eau c'était pour sauver Mon grand père adoptif. Ils n'étaient pas entrain de les espionners alors je comprend ils ne peuvent plus le protéger donc c'est à moi de le protéger. Dès demain j'irais le voire et je lui dirais tout. C'est décidé!!! » Je savais maintenant l'horreur qui allait marriver

Le lendemain je me suis reveiller à l'aube. Je suis aller chez mon grand père adoptif. Je lui est raconte tous. Il a été effrayer. Da dit à Sébasto :

“– Il faut encore aller à un de ses reunions et faire exploser ‘la base’”

Le soir même il allère à “la base” et se menire de bombe. Tandis qu'ils eclatère “la base”et ils crièrent

Super »

Fin de l'histoire

Premier texte de Mathieu (septembre, 374 mots)

« Je frappa chez Da, il ouvrit la porte tout endormi ce plaignant déjà de l'heure.

– Da, Da! il y a deux chat noir là.

– Ou ça répond en se tournant vers l'endroit ou son petit-fils lui montrait, mais les deux chat avaient disparu. J'étais stupéfait "comment ~~avaient-ils fait~~ mais où sont-ils" dis-je "Laisse tomber Seb" dit Da vient allons à la pêche!" Sur le chemin il n'y a personne je trouvais ça bizarre. Quand nous sommes arriver la rivière débordait de poisson. Mais Dès Mon quatrième poissons, j'ai vu de l'autre coter de la riviere les deux chat, mais encore, dès que j'appelle Da ils disparaissent; quelle sont ces chats? à la fin de la journée personne non-plus, peut-être étaient-ils tous en vacances mais pas à ce point là. J'allais raccompagner Da chez quand je vu les deux du chat ñ

– Mais, où est le deuxième Da

– Je n'en sais rien du tout repondit Da.

Quelle histoire, je pensait que j'allait en mourir. En dormant à 5h58 du matin je reentendit ce crit mais cette fois deux fois plus fort ca ce passa comme hier. Aujourd'hui c'est la chasse Da me prête souvent sa carabine à plonc en ~~plain~~ plein milieu de la journée au fin font de la forêt j'entent encore ce crie beaucoup plus claire que la dernière fois Da aussi l'entendit et tira dans la direction du crie. Soudain nous entendions le crie de la bête en train de souffrir cela me fit un frisson dans le dos. Le bruit n'était qu'autre que les ~~chat~~ chat noir on dirait que le deuxième à faussé compagnie. "Da ce n'est pas du gibier et il n'est pas mort emmène le chez le vétérinaire. OK repondit Da mais il va falloir y aller à pied et le seul medcin que je connait est à 3 km d'ici. C'est pas grave je l'emmenerei à vélo." Je couru jusqu'a mon velo, le chat dans les bras et je fillais le plus vite possible.

Arriver au véto il n'était pas trop tard je l'emmena aux urgence. Quelques heurs après le chat allaient mieux et je l'ai adopter, mais je n'ai jamais su où le deuxième chat était. »

Second texte de Mathieu (décembre, 463 mots)

« Da ouvrit la porte en me demandant ce qui se passe.

"– Regarde, un deuxième chat!

Mais où?" Repondit Da. En me retournant, les chats avaient disparus.

Da disait que j'avais révé, mais je l'avais bien vu. A la pêche, nous n'avons rien péchés, juste des oiseaux qui tombait du ciel red mort sans blessure et à chaque fois qu'un oiseau tombait du ciel, on entendait des ricannement à vous glacée le sang, j'en avais la chair de poule

Je n'ai pas dormis de la nuit et en plus demain c'était la chasse. Le lendemain, chez Da, je lui ai posée une question que je voulais lui demander depuis que je sais parlé.

“– Da, pourquoi n'y a-t-il presque jamais sur cette route ?

– Euh, Eh bien, euh, c'est une légende qui c'est passée, il y a quatre siècles de cela, la majorité des gens du pays croient que c'est un mythe, mais...

– MIAOU!!” un bruit de miaulement terrible se fit entendre.

“– Qu'est ce que c'est, Sebasto!?

– Je ne sais pas, mais ça ma fais peur!

– Tu m'étonnes!”

J'étais cloué sur place, Nous fûmes aller dehors quelques poils noir étaient par terre â côté de l'énorme trou, nous regardâmes au fond mais il n'y avais rien.

– “ Sébasto, prend une pierre et jette-là dans le trou

– D'accord.”

Rien, aucun bruits, c'était un puits sans fin.

Et là, Da, engouffré par la terre tomba dedans

“– Daaaaaaaaaaaa!!!

– Sébasto, Sébasto !!¹⁰

– Da, c'est toi?

– Oui, je n'ai rien, saute à ton tour!

– Quoi! ?

– Fais moi confiance . »

Je pris mon élan et sauta. Retombant sur une masse visqueuse qui amortie mon choc, Da était partie. Je le rejoind dans la prochaine salle, et là nous vîmes les deux chats commençant à devenir une sorte de monstre, ils leur poussa des ailes et devinrent des diables

– Da, c'est quoi ça!?

Tu crois que je le sais?

– Oui, la légende?!”

Et là, soudain, Da eut un flash et me raconta la légende des deux chats qui ont vendu leur corps au diable et en échange, ils deviendraient immortels. La carabine à la main, Da et Moi visâmes, et tirèrent sur les deux monstres. À

10. Cette réplique de Da et les deux suivantes sont en plus petits caractères, pour rendre sensible l'éloignement, procédé utilisé dans la bande dessinée.

terre, évanouïent, ils redevinrent des chats. Nous remontâmes à la surface et rebouchâmes le trou d'un mélange de terre et de ciment ainsi que la route mystérieuse. Et c'est à partir de ce jour là que je ne repris jamais cette route pour aller chez Da, mais aussi qu'on dit que le diable et ses serviteur vivent dans les entrailles de la terre. »

FIN

Évaluations et commentaires en narration : effets sur des écrits du cycle 3

Colette Corblin, IUFM de Versailles, LEAPLE, UMR 8606

Résumé | L'article présente une expérimentation relative à l'écriture de fiction au cycle 3, dans une démarche d'observation empirique et qualitative. Il tend à montrer que l'expression de la modalisation dans le texte d'amorce a des effets sur les écrits scolaires lorsque les scripteurs ont pour tâche d'écrire la suite du texte. La distinction entre deux styles d'énonciation, le style « résumé » et le style « narration », considérés comme pôles discursifs pour raconter des histoires, semble pertinente pour l'enseignement de l'écriture ; la prise de connaissance d'un texte ayant le style narration, fortement modalisé, à narrateur expansif, induit plutôt la production d'un écrit de même style, mis en forme dans une meilleure cohérence narrative que dans le cas d'une amorce de style résumé.

1. Introduction : une question de style¹

Au début du cycle 3, lorsqu'ils répondent à des consignes d'écriture comme « imagine et raconte la suite de l'histoire », beaucoup d'enfants conduisent plutôt l'histoire de façon dépouillée, en mentionnant différents événements jusqu'au dénouement ; quelques-uns seulement mettent en place une instance narrative plus montrée, un narrateur disant les événements avec des marques de subjectivité, des évaluations, des jugements, des modalisations. Comme à ce moment de l'apprentissage de l'écriture, l'habileté à manipuler les techniques de la narration n'est pas acquise, ces écrits de fiction à la 3^e personne donnent lieu à des textes de style « résumé » plutôt qu'à des textes de style « narration »², même si l'envie de raconter des histoires est largement partagée³.

-
1. Je remercie les relecteurs de l'article pour leurs remarques critiques, et leurs conseils, qui m'ont aidée à reprendre ce travail.
 2. Les styles énonciatifs font l'objet de travaux importants, depuis ceux de F. François, jusqu'à ceux qui utilisent aujourd'hui des outils d'analyse automatique comme les logiciels Alceste ou Tropes, mais nous restreignons ici la notion de style à des fins didactiques.
 3. Ce qu'illustre l'essai de Jérôme S. Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 2002.
-

1.1. Résumer ou raconter

L'opposition textuelle entre le style « résumé » et le style « narration », telle qu'elle est évoquée par H. Weinrich sous l'angle de l'usage des formes temporelles⁴ rend compte d'un comportement discursif général. Elle distingue en effet ceux qui racontent le monde en commentant les faits et ceux qui s'en tiennent à une mention sans commentaire. Elle relève aussi d'autres catégories stylistiques propres à décrire les textes narratifs. Les deux styles se manifestent en effet dans le texte littéraire, qui tire de ces emplois des effets spécifiques ; B. Cendrars use majoritairement du style résumé pour raconter les aventures du général Suter (« Aussitôt, Suter fait le voyage de Monterey. Il s'y rend par terre d'une traite, chevauchant jour et nuit. », *L'Or*, 1924), alors que J. Echenoz (« [...] Max Delmarc somnolait à l'arrière d'un taxi. Comme celui-ci finit par s'arrêter, Max ouvrant l'œil reconnut son immeuble [...] », *Au piano*, 2003), mentionne des événements de moindre taille, peu aptes à constituer les étapes d'un résumé, dans une narration à focalisation interne.

De nombreux traits opposent ces deux styles narratifs et relèvent de catégories de la narratologie qui ne peuvent être développées ici, incluses notamment dans la relation auteur-narrateur-personnage pour la prise en charge d'une histoire. Dans la diégèse de l'histoire le narrateur de 3^e personne semble être un témoin, mais ce rôle ne l'empêche pas de commenter les événements à différents niveaux et sous des modalités linguistiques variées, selon que le commentaire porte sur les personnages, les lieux, l'organisation du récit, ou encore la façon de raconter.

Ces niveaux narratifs sont à l'œuvre dans les écrits scolaires, lorsque les enfants de cycle 3 ou de 6^e écrivent la suite d'une histoire. Mais la fonction commentative varie. Or, lorsque l'apprenti narrateur choisit le mode du résumé, le lecteur est sensible à une sorte d'incohérence : un enchaînement rapide d'événements conduit au dénouement sans respecter l'échelle temporelle du début de l'histoire, le comportement des personnages est peu expliqué. Ainsi, dans cet extrait : « Le chauffeur recula. La princesse Daniéla trouva par terre une de ses perles [...] Elle reentra dans la voiture et alla chez elle. Quand elle reentra dans sa maison, elle vit que un voleur était passé. Elle appela les pompiers... », le narrateur mentionne les actions du personnage sans donner d'avis ou d'explications sur son comportement. Bien qu'il soit écrit au passé simple, bien que la succession des événements fasse référence à une période de temps brève – granularité fine que le résumé comme genre textuel⁵ proprement dit évite –, ce texte a le style du résumé au sens où l'instance narrative se manifeste de façon minimale. Ici, un narrateur discret donne une liste de faits alors qu'un narrateur expansif commenterait les événements dans une narration plus fortement montrée.

4. Harald Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier, 1989.

5. Résumés des films, romans, textes observables dans la presse, par exemple.

Bien entendu, il n'y a pas de jugement sur la valeur de tel ou tel style, dont les écrivains usent à des fins esthétiques. Cependant, rapportée à l'apprentissage de l'écriture, l'hypothèse défend l'idée que si les amorces sont des narrations plutôt que des textes de style résumé, et si un narrateur expansif s'y montre, alors la présence de ces caractères a des effets sur les caractères des écrits scolaires, en particulier sur l'aptitude à révéler l'instance de narration, le personnage de narrateur.

L'émergence d'une compétence à construire cette instance « narrateur », savoir-faire complexe dans la compétence large d'écriture, conduit à insister sur le fait que la corrélation observée ne suffit pas à prédire que l'exposition à des amorces textuelles de style narration a un effet direct sur l'acquisition d'une compétence de narrateur expert ; elle révèle seulement que la construction d'un narrateur est en train de s'opérer. La relation peut être provisoirement justifiée ainsi : s'il est demandé à un scripteur de poursuivre une narration à fortes marques de subjectivité, on s'attend à éveiller par empathie sa subjectivité d'auteur, et à créer chez lui le besoin de manifester l'instance de narration. Il sera probablement plus attentif aux actes des personnages, à leurs émotions, aux circonstances, à l'échelle de perception des événements de l'histoire, et le montrera dans son discours⁶.

1.2. Hypothèses sur l'effet des marques de narration

L'étude s'inscrit dans le cadre de la réception et de la production d'écrit littéraire à l'école, notamment sur les travaux de C. Tauveron⁷ en ce qui touche particulièrement l'« intention artistique » de l'enfant écrivain, et « l'attention esthétique » attendue chez le lecteur adulte sensible aux intentions d'un apprenti auteur. Ces modes de la communication littéraire ont été mis en évidence dans des narrations scolaires⁸. Dans le contexte de l'apprentissage de l'écriture, on peut néanmoins s'interroger sur le rôle d'un texte lu comme motivation de l'acte d'écrire. La proximité du thème traité avec les intérêts réels des enfants, ou supposés tels, le traitement des informations du texte, les inférences éventuelles, le décodage en lecture sont autant de facteurs de mauvaise compréhension du texte. Ils constituent alors autant d'obstacles possibles au désir d'écrire la suite de l'histoire. En outre, les pratiques d'écriture antérieures, les apprentissages linguistiques et langagiers en cours, la motivation à écrire, constituent un environnement large dans lequel l'écriture spécifique d'un texte prend racine. Les études sur la motivation (écriture en projet, écriture en collaboration), qu'à plusieurs reprises les groupes de recherche en didactique ont menées, incitent donc à la prudence : peut-on s'attendre à un impact réel de la nature linguistique du texte d'amorce sur la nature de l'écrit individuel

6. Les phénomènes d'empathie dans les langues sont par ailleurs étudiés par Robert Forest, *Empathie et linguistique*, Paris, PUF, 1999.

7. Catherine Tauveron, « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, n° 26-27, 2002.

8. Chantal Bonnet, Colette Corblin, Marie-Laure Élalouf, *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, Lausanne, CVRP et IUFM de Versailles, 1998.

produit? Enfin, au delà de l'existence de style énonciatifs, il faut tenir compte de la dimension idiosyncrasique de l'écriture⁹ qui rend l'analyse des textes et l'analyse des corpus délicates à interpréter et à généraliser.

L'hypothèse se formule néanmoins ainsi : si le texte d'amorce est du style narration et comporte de nombreux termes évaluatifs (adjectifs, adverbes intensifs), en somme de nombreuses modalisations¹⁰, alors les suites produites par les élèves auront le style narration avec narrateur expansif, en quelque sorte par transfert, après la lecture. L'expression d'un narrateur expansif (ou bavard) est pour nous une manifestation d'un degré d'expertise dans l'aptitude à raconter, dans la mesure où elle révèle une mise à distance de l'histoire par les commentaires sur les événements ou les personnages, une aptitude à emboîter différents niveaux de narration. Pour être clair, il faut insister sur le fait que cette aptitude n'est pas à verser au compte de la valeur esthétique de la narration ainsi générée.

Il s'agit donc de contrôler ces variables, exprimées dans le texte inducteur, les marques abondantes dans un texte inducteur incitant les scripteurs à devenir eux-mêmes des narrateurs expansifs. L'hypothèse dérivée est la suivante : si l'élève met en œuvre une narration avec des modalisations révélant un narrateur expansif, alors d'autres catégories fondamentales de la narration (expression d'une chronologie cohérente, voire complexe, construction des plans du récit, expression des états mentaux des personnages) sont mieux réalisées dans le discours produit. Pour rappel, il faut mentionner qu'à l'âge de 8-11 ans, les élèves manifestent de réelles compétences de narration, comme l'ont illustré les synthèses de M. Fayol¹¹ sur la question, et qu'ils savent raconter une histoire cohérente. Une sélection sera faite ici parmi les traits fondamentaux définissant la cohérence, puisque la cohérence sémantique relative au maintien des objets (choses, personnages de l'univers de fiction) et au déroulement logique des événements de l'histoire est globalement assurée dans les narrations du cycle 3.

L'étude porte d'abord sur la manifestation de l'instance narrative, par le relevé d'expressions mentionnant des états de conscience des personnages, et des jugements ou des évaluations. L'analyse s'attache ensuite à évaluer la cohérence dans l'enchaînement immédiat du texte produit et la qualité de la granularité temporelle, dans l'organisation des plans de l'histoire, dans la qualité de la désignation des objets de l'histoire ; ces éléments doivent être comparés en fonction de la nature du texte inducteur.

Il s'agit donc d'observer de façon différentielle les narrations pour vérifier qu'une meilleure cohérence est liée à la présence de manifestations fortes du

9. Ce que souligne Sylvie Plane dans ses recherches sur l'apprentissage et la didactique de l'écriture.

10. Le terme modalisation est pris au sens large pour désigner la catégorie des mentions marquant la manifestation d'une instance narrative du type *il lui semblait que...*

11. Michel Fayol, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF, 1997.

narrateur, dans une démarche qualitative. Évaluer la qualité narrative signifie chercher comment la cohérence discursive se manifeste et selon quels degrés.

2. Modalités : texte inducteur et consigne

Dans cette classe de CM2¹² où les élèves doivent imaginer et écrire la suite d'un épisode extrait d'un roman, la situation d'écriture est familière : les élèves ont l'habitude de lire et d'écrire de la fiction, et en outre ils élaborent une anthologie de poèmes étudiés, qu'ils copient, illustrent et récitent périodiquement. Ils ont des compétences d'écriture avérées, variées, mais deux d'entre eux ont de grandes difficultés à écrire. Pour le test, ils sont invités à écrire la suite immédiate d'une histoire qui commence, c'est-à-dire la scène ou l'épisode suivant, après avoir bien lu l'amorce, mais sans finir l'histoire. Il n'y a pas de demande de révision ni d'amélioration du texte ; c'est un premier jet d'écriture.

La classe est divisée en deux groupes, un texte inducteur est distribué à chaque enfant ; ils peuvent disposer de dictionnaires pour écrire.

2.1. Nature du texte inducteur et attentes

Le texte inducteur est un texte artificiel, même s'il est directement dérivé de deux phrases de l'incipit de *Minuit-Cinq*, roman de Malika Ferdjoukh¹³ : « La princesse Daniéla Danilova sortit du Théâtre national, serrant sa pelisse autour d'elle. Le gentilhomme à monocle qui l'escortait lui offrit le bras, et tous deux prirent place dans un fiacre aux fourrures tièdes ». De crainte d'avoir à expliquer trop de vocabulaire, explications qui auraient pu brider la façon de comprendre le texte et d'imaginer la suite de l'épisode, le texte du roman a été modifié dans l'intention de faciliter l'écriture. Toute discussion relative à la compréhension du texte a été écartée. Les principes retenus pour viser une meilleure compréhension individuelle silencieuse de l'épisode ont été d'abord de modifier l'univers fictionnel de référence pour en faire un univers plus moderne et peut-être plus accessible à tous ; *fiacre* par exemple est remplacé par *automobile*, la connotation de luxe est transposée aussi. Ensuite, il faut admettre que l'interprétation a été guidée, car le texte donné a été tiré vers un sous-genre, le policier¹⁴ par l'évocation d'un incident qui fait peur à l'héroïne. En outre, cet événement perturbateur suspendu à un moment dramatique, appelle une suite de même échelle temporelle, arrêt du chauffeur, sortie des personnages, élucidation d'un mystère inquiétant.

Le texte a été modifié aussi pour les besoins de l'expérimentation. Dans un cas, les événements sont racontés au moyen de phrases courtes sans men-

12. École primaire Jean-Mermoz à Taverny (95).

13. L'École des loisirs, 2002.

14. Le roman d'origine est bien un roman policier ; le collier de la princesse a disparu et un jeune garçon, dénommé Minuit-Cinq, mène l'enquête.

tion de circonstances, sans description de personnages, ni d'états mentaux : « La princesse Daniéla Danilova sortit du théâtre. Le prince qui la suivait lui offrit son bras, et ils s'installèrent dans une automobile garée non loin de là. Le chauffeur démarra, et ils parcoururent cent mètres environ sur l'avenue. La princesse poussa un cri car elle avait vu un objet brillant rouler sur la route ». Le narrateur, témoin discret de la scène se manifeste aux évaluations sur des distances, (*non loin, environ*) et dans la focalisation interne de l'expression *car elle avait vu* qui justifie la réaction de l'héroïne. La narration est réduite à la trame événementielle, en négligeant les caractérisations par des adjectifs et les termes évaluatifs, en réduisant les modalisations, en évitant les commentaires.

Dans l'autre cas, le texte inducteur a été modifié de la façon suivante : « La brune et jolie princesse Daniéla Danilova sortit du Théâtre national, serrant joyeusement sa pelisse autour d'elle. Le jeune prince qui l'escortait s'empressa de lui offrir le bras. Il semblait fasciné. Tous deux s'installèrent en souriant dans une luxueuse automobile aux vitres teintées. Le chauffeur, complice de leur bonheur, démarra, et ils parcoururent cent mètres environ sur l'avenue. Soudain, la princesse poussa un cri de surprise car elle avait vu un objet brillant rouler sur la route dans la lumière des phares ». Dans ce cas, quelques éléments du vocabulaire initial ont été conservés : *pelisse, Théâtre national, escortait* en raison de leur connotation exotique et de l'effet de langue soutenu propre à susciter l'attention esthétique. L'ajout a porté principalement sur les termes se rapportant à la description physique des personnages (*brune, jeune*) et l'évaluation (*jolie*), la mention d'actions secondaires (*serrant joyeusement sa pelisse autour d'elle*), la mention des états mentaux (*joyeusement, fasciné, en souriant, bonheur, de surprise*). Cette fois, le narrateur est expansif car il se manifeste par des jugements esthétiques et des appréciations sur les faits, et adopte le principe d'une forte focalisation interne.

Les enfants de la classe, pour lesquels les compétences d'écriture des narrations de fiction étaient déjà vérifiées par des exercices réguliers, ont été divisés en deux groupes de façon arbitraire¹⁵. Dans le groupe A, comptant 12 enfants, les scripteurs disposent de l'amorce « résumé » à narrateur discret ; dans le groupe B, les 13 enfants disposent de l'amorce « narration » à narrateur expansif.

2.2. Déroulement de la séance d'écriture

La consigne a été formulée ainsi : « Voici les éléments d'une histoire ; vous lisez le début du texte, et il faut raconter la suite immédiate ». L'enseignant a précisé que le début du texte avait été emprunté et à un roman, mais qu'il avait été modifié pour être plus facile à continuer. Après que la consigne a été donnée, l'enseignant a demandé aux élèves de faire un effort d'écriture. Il leur a dit de soigner particulièrement la rédaction car leur histoire pourrait être destinée à un public d'enfants de leur âge, et aurait à les intéresser. Il a été précisé à trois

15. Les groupes ont été formés sur la base de l'ordre alphabétique.

reprises qu'il fallait écrire une suite à cette scène de début de roman, sans aller jusqu'à la fin de l'histoire. « La suite », « l'épisode suivant », « pas la fin de cette aventure » sont les termes qui ont été utilisés. Enfin, les élèves avaient pour consigne d'écrire directement sur la feuille où était imprimé le texte inducteur, et d'écrire après avoir bien réfléchi à la façon de raconter la suite.

Le temps annoncé pour l'écriture a été de 30 minutes, or les enfants ont tous fini leur texte avant le terme; cependant les textes n'ont été relevés, dans leur état de premier jet, qu'au bout des 30 minutes. Les feuilles relevées comportent peu de repentirs d'écriture, peu de ratures.

3. Analyse des écrits

Un enfant n'a rien écrit du tout. Il reste 24 textes desquels ont été écartés 3 textes à peine lisibles, incompréhensibles, révélant de tels manques dans la maîtrise de la langue que l'analyse de la narration y aurait été peu pertinente¹⁶.

3.1. Les écrits retenus pour l'analyse

Les 21 textes pris en compte pour l'analyse comprennent 9 textes du groupe A et 12 du groupe B. Un premier travail a consisté à évaluer l'ensemble de ces textes pour établir comment comparer ce qui est comparable. Il s'agissait de comparer plutôt deux familles de réponses, pour évaluer l'hypothèse de départ, axée sur une différence entre deux styles. Les textes inducteurs pour les groupes A et B induisent-ils deux sortes de narrations, un résumé à narrateur discret, une narration à narrateur expansif ?

Dans la situation du test proposé, une rapide étude s'est imposée, puisque l'un des premiers paramètres à vérifier était que la maîtrise des règles de formation en langue était atteinte, au niveau de la formation des phrases ou du moins des propositions, pour constituer un texte. Et comme la complétude des séquences de type phrastique était globalement maîtrisée et ne gênait pas la lecture, les 21 textes ont été considérés, indépendamment des questions de ponctuation ou d'orthographe grammaticale. La nature des narrations a été vérifiée en fonction de propriétés comme la cohérence logique de l'univers de fiction qui était à compléter, la cohérence des événements et des personnages, la cohérence des reprises. Cette maîtrise narrative, que l'on attend des élèves francophones à l'issue du cycle 3, était bien en place.

Pour chercher de quelle façon le style du texte d'amorce avait une incidence sur la nature des narrations scolaires, il a fallu solliciter d'autres critères du point de vue linguistique et textuel. Pour le rappeler brièvement, dans un premier temps, les textes ont été comparés sous l'angle de la différence de caractérisation et sous l'angle de la présence de modalisations directement liées

16. Les enfants, auteurs des textes écartés, faisaient partie du groupe A (induction de style résumé), mais c'est le fait du hasard.

à la manifestation d'un narrateur expansif ; par la suite ont été étudiées la qualité des enchaînements immédiats avec le texte d'amorce, comme l'un des critères définissant l'aptitude à restituer le grain temporel pour l'expression d'un moment dramatique (connaissance de l'effet de suspense), la désignation des objets et enfin la cohérence de la narration en fonction du genre induit.

3.2. *Les données à comparer*

Pour procéder à la comparaison, il a fallu étalonner les textes, en cherchant une quantité moyenne sur laquelle observer les marques linguistiques¹⁷. Dans la mesure où l'effort d'écriture se situe surtout au début de la réalisation de la tâche, et comme il s'agissait de s'intéresser aux enchaînements immédiats à la suite du texte inducteur, l'étude a porté sur ces débuts ; il a paru utile de les comparer en s'appuyant sur une quantité textuelle égale. Pour déterminer la quantité de texte, il a paru plus judicieux de compter en propositions, selon la méthodologie des études de récits issues de l'analyse propositionnelle¹⁸, et à en fixer le nombre maximal à 10, puisque la plupart des textes finis ne comptaient pas plus de dix propositions.

Le corpus des 21 textes ne figure pas en annexe, mais y figure un échantillon comprenant dix fragments étudiés est proposé, dans un tableau opposant cinq textes du groupe A à cinq textes du groupe B¹⁹.

Dans ce contexte, on pourra mesurer les différents éléments susceptibles de refléter l'opposition entre les textes inducteurs.

3.2.1. *Opposition entre caractérisation abondante et faible caractérisation*

Les indicateurs lexicaux retenus sont :

- les adjectifs, placés dans la narration comme *petite, roulante* (BER),
- les adjectifs apparus dans les parties dialoguées, comme *métallique et précieux* (BQT),
- les adverbes d'intensité du type *très* (AAX),
- les verbes ou les périphrases d'aspect qui réfèrent à l'état mental du personnage, comme *s'écrier* (BLO), qui s'oppose à *crier* ou encore : elle *l'invita à venir raconter* (BLL).

En somme, sont retenus les éléments linguistiques qui illustrent l'aptitude à évaluer des objets (taille, couleur) en fonction de la perception des personnages vivant les événements de l'histoire, l'aptitude à mentionner, à évaluer les

17. Pour l'ensemble, les textes rendus comme achevés et qui comportaient le mot *fin* (14 sur 21) n'excédaient pas une huitaine de lignes.

18. On se réfère aux travaux relatifs au modèle propositionnel de Walter Kintsch et Teun A. Van Dijk, *Strategies of discourse*, New York, Academic Press, 1983. Ces travaux fondent toujours les méthodes d'analyse du discours.

19. Les références sont données en fonction de la présentation. La première majuscule est celle du groupe : AAX est le premier texte de la colonne réservée au groupe A.

états mentaux, éléments qui sont pour nous des marques de l'adoption d'une posture narrative forte, à narrateur impliqué et montré. On ne discute pas ici la qualité esthétique (littéraire) des textes obtenus : la présence de nombreux adjectifs qualificatifs dans un texte n'a rien à voir avec la réussite ou la beauté esthétiques, dans la manière du « style artiste » ; on a d'ailleurs pu s'en rendre compte en lisant le texte surchargé d'adjectifs écrit pour l'expérimentation.

Si l'on compare les deux groupes, on note que dans le groupe A (ayant lu le texte inducteur « résumé », plus dénotatif qu'évaluatif), 5 textes sur les 9 ne montrent aucune marque d'évaluation. Ils sont représentés par l'écrit typique AMA. Cependant, quatre textes en usent, notamment le texte AAX, qui montre 3 évaluatifs (*grande, belle et très grand*). En revanche, dans le groupe B (texte inducteur plus évaluatif que dénotatif), 9 textes sur 12, soit les trois-quarts, contiennent des termes évaluatifs, avec un narrateur plus expansif. Le texte BER est représentatif de ce style narratif.

Cette différence est peu marquée, même s'il se dessine une tendance. Un texte inducteur de style narration semble inciter les scripteurs à adopter plutôt le même style et à mettre en scène un narrateur expansif. L'expression d'un narrateur expansif est-elle liée à une meilleure aptitude à désigner, voire à caractériser, l'objet du suspense ? Cela se vérifie si l'on étend l'analyse.

3.2.2. Enchaînement avec le texte-source

Si l'on observe d'abord l'enchaînement thématique, pour contrôler quel actant se trouve en position de thème, on constate que :

- dans le groupe A, 3 enchaînements commencent par *elle* (ANC), 2 avec *le chauffeur* (AMA) et 4 avec *l'objet* ou *c'était*, *ça* (AJS). La dispersion des choix d'enchaînement montre une hétérogénéité certaine, avec un petit avantage à l'enchaînement sur *l'objet*, comme actant important de l'histoire à continuer. L'enchaînement est à tendance linéaire, et la princesse n'occupe pas le premier plan. Cette tendance à la linéarité dans l'enchaînement thématique semble montrer que le texte inducteur est reçu comme définissant un scénario, chaque événement référant à des catégories relativement bien connues, « sortie du théâtre pour les personnages, départ en voiture, incident sur le parcours ». Les participants ont même degré d'importance parce qu'ils font partie d'un macro événement que l'on attend, par exemple l'enlèvement de la princesse.
- dans le groupe B, cette dispersion apparaît encore mais beaucoup moins nombreuse ; on relève 3 *cet objet* (comme en BLL) et 1 *c'était* (BLO), 1 *chauffeur* et 1 *voiture* (non représentés dans l'annexe) et 6 *elle* (BLN). Dans ce groupe, l'avantage est donné à l'actant le plus important de la scène, dont l'état d'esprit et le comportement sont abondamment caractérisés. Les élèves ont perçu cette importance et la majorité d'entre eux l'a traduite en plaçant l'héroïne au premier plan du récit, en premier actant du procès (et sujet du verbe) pour la séquence suivante. Un seul a utilisé le connecteur *et* pour enchaîner la phrase : pour les autres, la

succession des procès qui se rapportent à l'héroïne s'impose et se passe de connecteur, ce qui rend plus forte la cohésion de l'enchaînement.

Ce fait nous conduit à apprécier la qualité de l'expression de la temporalité.

3.2.3. La temporalité

Il s'agit de mesurer s'il existe une conformité ou non avec la temporalité des événements présentés en amorce. Pour définir la qualité de la temporalité on peut chercher à établir la vraisemblance chronologique de la scène, en fonction de scripts prévisibles : 1) un objet brillant sur la route est remarqué par les occupants d'une automobile, 2) la voiture s'arrête, 3) les occupants descendent pour aller voir... Cette succession de procès typiques s'effectue en un laps de temps de quelques minutes. Dans notre cas, entre 1 et 2, comme c'est la princesse qui remarque l'objet et qu'elle ne conduit pas, elle doit commander l'arrêt au chauffeur. On aurait une petite variante du scénario occupant la même durée temporelle : 1) la découverte, 2) la commande d'arrêt, 3) l'arrêt, 4) la descente... L'enchaînement temporel peut restituer cette séquence d'événements après le cri de surprise de l'héroïne : dans ce cas, la temporalité reste proche de la granularité définie par le texte inducteur. La consigne demande d'enchaîner avec le dernier procès, à un moment de suspense, et on s'attend que le grain temporel soit du même ordre. Cependant l'enchaînement s'en éloigne, comme on l'observe dans les textes écrits. Comment les scripteurs s'approprient-ils les événements et leur ordre dans la première phrase de leur écrit ?

– *Rupture de l'échelle temporelle : suspension du récit ou saut dans le temps*

Pour le groupe A, sur 9 enchaînements, 4 suspendent la temporalité (enchaînements du type *c'était...*), 3 font un enchaînement supposant un saut dans le temps ; il y a de l'implicite puisque certains événements ne sont pas évoqués (comment la voiture s'arrête, etc.) : ce sont les 3 cas suivants : *Et elle le ramassa* (AAX), *elle alla le ramasser* (ANC), *le chauffeur recula*. Deux scripteurs seulement font un enchaînement de même ordre temporel que le texte : *elle cria et cria (tant) que le chauffeur s'arrêta*, et enfin : *le chauffeur s'arrêta*. La tendance assez nette (7 cas) est donc de suspendre ou bien de rompre avec l'ordre temporel institué par le texte inducteur. Si la rupture temporelle n'est pas véritablement gênante, l'implicite arrêt de la voiture étant facile à reconstruire, c'est un autre critère de qualité narrative qui est en jeu, et qui n'a rien à voir avec le respect de la consigne exigeant l'enchaînement immédiat d'une scène à la suite du texte inducteur. Une des compétences de narration tient pour nous au respect des attendus d'un genre, ici le policier ; le temps est suspendu et semble se dilater dans l'élucidation de la situation étrange qui se présente aux personnages. La perception que les scripteurs ont eue de cette dilatation se mesure dans la granularité temporelle de la narration.

Pour le groupe B, 4 enchaînements sur 12 suspendent la temporalité par des enchaînements du type *cet objet était...*, 3 font un enchaînement avec saut temporel et procès implicites : *donc elle s'avança...elle courut pour...elle se dépê-*

cha de ramasser..., 5 font un enchaînement de même échelle temporelle que le texte inducteur en adoptant un script plausible : *elle dit (disa) de s'arrêter..., elle demanda de s'arrêter..., elle cria de s'arrête, le chauffeur s'arrêta..., c'est alors que le chauffeur s'arrêta...*

Un peu plus de la moitié des scripteurs fait encore la rupture temporelle dans la première phrase ; cependant une tendance plus marquée que précédemment, pour près de la moitié (5/12) des élèves, est de mentionner les événements qui pourraient s'ensuivre immédiatement, de manière plausible pour la perception des personnages.

Mais pour tous les cas où les textes enchaînent avec une sorte de définition de l'objet, il est nécessaire d'observer comment la suite des événements est évoquée après la pause descriptive.

– *Enchaînements après suspension du récit du type « cet objet était... »*

Dans le groupe A, pour les quatre cas concernés, et dès que la mention de l'identification de l'objet sur la route a été faite, l'échelle temporelle mérite d'être à nouveau étudiée : 1) *La princesse qui avait regardés l'écureuil se retrouva...* 2) *La princesse sortit de l'automobile...* 3) *La princesse la récupéra...* 4) *La princesse prit le collier et le ramena...* On observe que les ruptures les plus importantes touchent trois cas sur quatre (1, 3 et 4). Seule la 2^e occurrence (*sortit de l'automobile*) conserve une temporalité plausible avec la suite de l'amorce.

Pour le groupe B : où les retours à l'action ont la forme 1) *et il sarreta alors l'automobile ...* 2) *Le prince lui dit Arrête de criée se nais qu'un diaman... (proposition 3) 3) (c'était une pièce) La princesse ayant vu cela demandait au chauffeur ci il pouvait s'arrêter, le chauffeur s'arrêta... 4) elle déçandit de voiture...*

Pour ces quatre derniers cas, les 3 procès référant à l'arrêt ou la descente (arrêter la voiture, arrêter de crier) prolongent la temporalité initiale en donnant les événements immédiatement consécutifs à la scène décrite dans le texte inducteur. L'un d'entre eux suppose une rupture temporelle car des événements comme « arrêter la voiture » ne sont pas mentionnés ; cependant le saut temporel n'est pas très important.

Cette dernière remarque porte à modifier le bilan qui précède. Après les pauses descriptives définissant l'objet roulant, on observe que dans le groupe B, les scripteurs reviennent à la vraisemblance temporelle et événementielle pour la suite immédiate de la scène, ce qui porte à 8 sur 12, au total (les deux tiers), les textes à conformité avec cette temporalité, alors que dans le groupe A, au total 6 cas sur les 9 (les deux tiers), opèrent une rupture temporelle, accélèrent la temporalité du récit et négligent de restituer les événements immédiatement consécutifs à la scène.

Pour conclure l'étude de la temporalité, on vérifie que lorsque l'on met entre parenthèses la pause descriptive concernant l'objet mystérieux, l'échelle temporelle utilisée pour raconter la suite immédiate de l'histoire est mieux représentée dans le groupe B, groupe qui a lu le texte de style narration. Ainsi,

les récits du groupe B sont en meilleure cohérence avec cette dilatation du temps procédant de la découverte insolite d'un objet sur la route et de l'effort de compréhension qu'elle déclenche chez les personnages. À cet égard, il y a un gain de cohérence par rapport à la tendance du groupe A.

Il faut cependant nuancer ces analyses. D'abord on remarque que la suspension de récit est adoptée par beaucoup de scripteurs, que cette tendance domine pour les deux groupes réunis, comme si l'effort d'identification de l'objet mentionné, effort qu'ils verbalisent (*c'était* etc.), et qui se traduit par une séquence descriptive, leur donnait la possibilité de continuer l'histoire. Certes, même si la granularité dans la reprise n'est pas conforme aux attendus (et à la consigne) de l'insertion dans le texte, la cohérence temporelle globale des textes de style résumé est tout aussi réussie ; cependant, l'aptitude à marquer une granularité fine me paraît à verser au compte d'un gain dans la compétence narrative, d'un souci de percevoir en focalisation interne les événements, et d'un souci d'entretenir le suspense, de maintenir la visée discursive de la séquence textuelle interrompue.

3.2.4. Effet sur le sous-genre

La démarche d'observation qualitative poursuivie et les tendances relevées incitent à confirmer l'existence d'une meilleure cohérence narrative dans le groupe B soumis à l'amorce « narration », et cette fois c'est la qualité narrative au sens de compétence à percevoir et à marquer nettement dans quel sous-genre littéraire²⁰ s'inscrit la relation de l'histoire. Dans un authentique résumé de film, l'auteur (le narrateur) présente les faits ou les ensembles de faits dans des catégories larges et bien identifiables, et annoncées dans la rubrique ; la simple occurrence de mots tels que « commissaire, vol, enquête... » désigne expressément les référents du genre policier. Rapporté à l'amorce qui nous concerne, le genre n'est pas explicite même si, comme on l'a dit au début, le genre policier est induit. Lorsque les élèves écrivent la suite de l'amorce le genre du récit de fiction est-il plus explicite, et dans quelles catégories ? pseudo-réaliste, fantastique, ou policier ? Est-il dépendant du texte d'amorce ?

Les écarts se creusent entre les textes écrits par chaque groupe : la tendance du groupe A s'illustre par des écrits courts, sans narrateur impliqué, avec une temporalité plutôt large impliquant des événements non dits et des sauts dans le temps. Le type de ces textes est proche du résumé, pour un genre discursif proche de la mention des faits divers, dans le domaine de la fiction pseudo-réaliste.

Une façon de vérifier ces caractères est d'observer comment les scripteurs ont attribué une identité et un nom à « l'objet brillant ». Raconter suppose de mettre en scène un événement peu banal (Labov 1978, Kintsch 1980, Bruner 2002). Une des façons d'y procéder consiste à chercher un objet roulant « non

20. Sans vouloir débattre de la notion de sous-genre, disons qu'il est simplement question ici de catégories comme « fantastique », ou « réaliste », que l'on pourrait attribuer à différentes manifestations du genre policier.

banal ». Or dans le groupe A, deux tiers (six élèves sur neuf) des scripteurs désignent l'objet comme étant un élément de la famille des bijoux (perle, pièce d'or, diamant...) et 3 sont inattendus dans la situation. Dans le groupe B, l'inverse se produit ; la diversité des identifications est grande : *voiture jaune/diamant/clé volante/chat dans une caisse/objet métallique et précieux(non nommé)/pièce d'or/objet écrasé (non nommé)/bille/ personne/diamant/ objet (non nommé)/pièce de un centime*. Pour ce groupe, la dispersion est plus importante par rapport à l'objet attendu : 3 restent non nommés, 5 sont inattendus : *voiture, chat, personne bille, 2* sont des *diamants* et 2 des *pièces* dont une pièce sans valeur. Dans ce groupe, la tendance à refuser d'identifier l'objet comme un objet attendu dans le contexte semble avoir joué. Il apparaît que pour le groupe B, le texte inducteur implique d'entrer dans une narration de fiction qui s'éloigne du fait divers plausible ou pseudo-réaliste, pour laisser germer la matérialisation d'autres sous-genres littéraires, dans le genre policier certes, mais orientés vers le fantastique ou la science-fiction. Les scripteurs forcent ainsi le trait dans la recherche du caractère peu banal exigé par une narration consciente de ses buts. En outre, ils prolongent la visée du texte inducteur « narration » qui ne voulait pas montrer explicitement dès son départ, le sous-genre de l'histoire. Ce refus de l'explicitation, que l'on peut décrire comme suspense entretenu sur le genre, participe d'une compétence narrative plus affirmée que dans l'autre groupe au sens où est perçue et exprimée une visée discursive de narrateur.

Conclusion

Quelques effets du texte inducteur sur la production écrite ont été illustrés par l'analyse d'un échantillon d'écrits scolaires, dans la perspective de chercher des indications didactiques et pratiques pour agir sur l'apprentissage de l'écrit.

L'étude des écrits produits a fait apparaître des tendances différentes. Lorsque dans l'amorce le narrateur est discret et révélé par une modalisation minimale, la perception de la trame événementielle révélant l'histoire brute semble inciter les élèves à écrire des textes du même ordre, sans narrateur impliqué, mais donnant lieu à des résumés où les événements s'enchaînent dans une temporalité de résumé, et dans des récits de fiction pseudo-réalistes, plutôt qu'à des narrations à partir du non banal.

Dans l'autre cas, où la même trame événementielle est exprimée avec une forte évaluation de narrateur expansif, la présence de termes modalisateurs dans le texte inducteur semble au contraire inciter les élèves à exprimer cette implication. Ainsi ils sont plus nombreux à adopter une temporalité plus lente, en divisant et dénommant les événements par des procès intermédiaires, à imaginer des actants échappant au genre de fiction pseudo-réaliste, à se manifester fortement comme des narrateurs qui restituent les états mentaux des personnages. Pour écrire la suite de l'histoire, ils adoptent une fonction de juge évaluateur et il s'ensuit un gain général dans la cohérence narrative. C'est en ce

sens que l'on peut parler de gain dans la qualité narrative, définie comme mise en œuvre de savoir-faire complexes, et pas au sens de qualité esthétique. En effet, le fait d'user de nombreux adjectifs (comme certains exercices de rédaction ont pu le demander, au titre de l'« enrichissement » d'un texte) n'est bien évidemment ni un gage de réussite esthétique, ni un gage de compréhension de la fonction de narrateur.

Dans ce travail, rien n'a été dit des autres voix narratives, en particulier de la parole attribuée aux personnages dans les dialogues, ni même de la façon dont les points de vue sont adoptés par l'instance narrative. Les faits mentionnés ne concernent que des phénomènes de temporalité, de désignation, d'enchaînement thématique déterminant les plans du récit, de termes d'évaluation et, surtout, ils ne concernent qu'un petit échantillon d'écrits.

Bien qu'il faille garder présentes à l'esprit les réserves concernant l'interprétation de ces phénomènes discursifs complexes, il semble que la mise à l'épreuve de l'hypothèse de départ incite à réfléchir à l'écriture, lorsqu'elle est liée à la lecture littéraire. Accroître la perception des faits linguistiques opposant deux styles discursifs, les identifier au cours des lectures littéraires, paraît doublement nécessaire : d'abord chez les enfants, pour les inciter à écrire des narrations appropriées, à l'aide de textes inducteurs pertinents, mais aussi chez les enseignants, lorsqu'ils ont à choisir des extraits et des textes susceptibles de déclencher l'écriture. Par la mise en évidence des tendances relevées pour un petit nombre d'enfants relativement habiles, l'étude souhaite contribuer à la réflexion didactique dans le domaine de l'écriture de la fiction et celui de la lecture littéraire, et souhaite ouvrir la voie à des expérimentations plus vastes, inciter à la vigilance sur la nature linguistique et le style des textes d'amorce dans les situations scolaires d'écriture.

Bibliographie

- BENAZZO, S. (2004) : « L'expression de la causalité dans le discours narratif en Français Langue 1 et Français Langue 2 », *Langages*, n° 155, Larousse, p. 33-51.
- BONNET, C., CORBLIN, C., ÉLALOUF, M.-L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, Lausanne, CVRP et IUFM de Versailles.
- BORÉ, C. (2000), « La mise en mots de la fiction dans l'écriture longue : réécritures et cohérence montrée », in C. Fabre-Cols (éd) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BRES, J. (1994) : *La narrativité*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- BRUNER, J. S. (2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz.

- COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERAULT, J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin/Masson.
- DAVID, J. & PLANE, S. (éds) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.
- FAYOL, M. (1997) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- FOREST, R. (1999) : *Empathie et linguistique*, Paris, PUF.
- GARCIA-DEBANC, C. (1996) : « Consignes d'écriture et création », *Pratiques*, n° 89, p. 69-88.
- GROMER, B. (1996) : « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire », *Repères*, n° 13, p. 147-163.
- LACOSTE-DOQUET, C. (1995) : « Le temps d'écrire : stratégies d'écriture et chronologie d'événements dans des processus d'écriture d'élèves de CM2 », *Repères*, n° 11, p. 59-72.
- TAUVERON, C. (2004) : « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, n° 26/27, p. 203-215.

Annexe

Groupe A	Groupe B
<p>AAX</p> <p>« Et elle le ramassa c'était une pièce d'or ! et elle en vu beaucoup d'autres. Un jour plus tard elle acheta une grande maison une belle voiture, un très grand jardin. Et un jour elle avait plus d'or. »</p>	<p>BER</p> <p>« Elle disa de s'arrêté, et elle sorti de la voiture pour voir qu'est ce que c'était. Donc elle s'avança en tremblant, c'était un chat dans une petite caisse roulante. La princesse alla voir le chat et lui dit : –“ Bonjour, mais qu'est-ce que tu fais là ? – Il y a quelque qu'un qui m'a mis dans cette caisse et ma poussé sur la route. –Mais qui ? – Je sais juste que sur sa main il ya avit des poils un peut marron claire...”»</p>
<p>AMA</p> <p>« Le chauffeur recula. La princesse daniéla trouva part terre une de ses perles d'un de ses colier. Elle rerentrat dans la voiture et allat chez elle. Quand elle rentra dans sa maison elle vit que un voleur été passé. Elle appelat les pompier et puit interroga son prince. Les policier ariva et fit une enquête puit interroga la princesse.../... »</p>	<p>BQT</p> <p>« Et elle courut pour aller le chercher et elle le ramassa est rentra dans son château ; Et elle disait au prince j'ai trouvé un objet sur la route- le prince répondit : c'est un objet métallique est précieux. C'était au voleur et il long volé chez un bijoutier. Un jour elle croca une pomme empoisonée et elle mourat. (fin) »</p>
<p>ANC</p> <p>« Elle alla le ramasser. Puis, elle dit : " Il me raportera de l'argent "</p> <p>– Le prince lui dit : " Non, c'est un piège "</p> <p>– tu est jaloux dit la princesse très en colère</p> <p>– mais non</p> <p>– Alors je le prend "</p> <p>Elle le prena, l'examina. Elle rentra chez elle.../... »</p>	<p>BLO</p> <p>« C'était une pièce d'or. La princesse ayant vu cela demandait au chauffeur ci il pouvait s'arrêter, le chauffeur s'arrêta. Daniéla desandit et alla voir l'objet ; Elle ne le trouvit pas tout de suite et vers cinq minute elle le trouvait, s'écria : Oui une pièce d'or et depuis elle dit que cette pièce lui porte toujours bonne chance pour tous. (Fin) »</p>

<p>ABN</p> <p>« Cet un collier en argent et en valeur. La princesse prit le collier et le ramena au château. Au dîner la princesse le mit. Le prince dit ou à tu trouver cèlà – je l'ai trouvé sur la route du châteaux. Tu as de la chance dit le prince car les pauvres pouvaient te le prendre. La princesse (une) eut une idée cette idée est de le vendre... (pour donner l'argent aux pauvres) »</p>	<p>BLN</p> <p>« Elle demanda au chauffeur de s'arrêter immédiatement ! mais trop tard l'objet brillant était écraser. Et elle se metta à pleurer , le jeune homme lui demanda : – qu'avez-vous ma princesse : – c'est cette objet brillant le chauffeur a marcher deçu, le prince lui disa : – quesque cette objet a-t-il. – Cette objet remonte à, il y a au moins 4 ans, c'était l'objet de ma mère elle l'avait perdu l'or de la mort de mon père.../... »</p>
<p>AJS</p> <p>« Cà n'était qu'une bague dorée que quelque un avait fait tombée. La princesse la récupérea et la garda toute sa vie. Cette bague était magique. »</p>	<p>BLL</p> <p>« Cette objet était en fette une persone elle déçandit de voiture et l'invita a venir raconter sont histoire dans sont château. Cette personne était un paysans , un homme. Le prince lui était jalout il dit – Vous paysans qui n'a pas d'argent rentré chez vous !!! – la princesse n'a pas aimé dit le majord-homme. La princesse dit – Je ne vous aime pas jeune prince ! Parter !...(le paysan est en fait son frère) »</p>

Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6^e

Marie-Françoise Fradet, IUFM de Créteil, LEAPLE, équipe ALMA

Résumé | Présupposant que l’imaginaire en tant que monde d’images, monde non réaliste, préexiste à l’écriture et que la consigne est un texte destiné à le solliciter dans le cadre de l’écriture d’un récit fictionnel, cette contribution veut rendre compte d’une recherche portant sur le rôle que joue l’interprétation de la consigne pour des élèves de 6^e dans la construction de leur fiction. La consigne étant composée de deux éléments, un texte inducteur sollicitant l’imaginaire et un texte injonctif d’ordre métalinguistique décrivant à l’élève la tâche d’écriture à accomplir, on a fait varier le premier élément afin de mieux cerner le processus d’interprétation. Les résultats sont contrastés et renvoient à un univers fictionnel qui doit autant à l’école qu’à l’expérience personnelle. Les stratégies mises en œuvre par les élèves pour répondre à la consigne qui par le biais de la contrainte, cherche à provoquer l’écriture la plus personnelle possible, montrent encore que la construction de la fiction est tributaire du degré d’investissement du jeune scripteur et de la conscience qu’il a de l’activité créatrice qui s’opère par rapport à un lecteur à venir.

Ces premiers constats permettent d’ouvrir la réflexion sur ce qui constitue la fiction dans les écrits de jeunes scripteurs (des représentations mentales bien sûr mais encore une subjectivité mise en œuvre implicitement ou explicitement par le biais de savoirs) et sur le rôle joué par le professeur qui a imposé cette consigne et qui en imposera d’autres au cours du processus d’écriture, modifiant ainsi la première construction de l’élève. Se pose alors la question de la pertinence de l’accompagnement proposé par l’enseignant.

Introduction

L’apprentissage de l’écriture à l’école est un acte qui fait appel à la singularité du jeune scripteur alors même qu’il est confronté en tant que lecteur, à d’autres discours. Dans ce contexte, l’écriture d’invention et notamment celle de textes narratifs à visée littéraire, dans la mesure où elle sollicite l’imaginaire, semble être un vecteur privilégié de l’expression de cette singularité.

Cependant, si l'on considère que l'écriture d'invention se situe au-delà du champ des conventions, on peut alors s'interroger sur ce que l'élève apprend dans le cadre d'une telle pratique en matière de règles et de normes langagières destinées à faire de lui un scripteur autonome dans une école et une société où la maîtrise de l'écriture est une des clés de la réussite.

1. Le cadre de la recherche

1.1. Le cadre institutionnel

C'est à ce lien paradoxal dans l'apprentissage de l'écriture entre jeu de contraintes et expression de soi qu'on s'est intéressé dans le cadre de recherches menées par l'équipe ALMA au sein du laboratoire LEAPLE. Ces recherches s'appuient en effet sur les travaux de Vygotski et de Bakhtine pour étudier les apprentissages langagiers produits chez l'enfant en milieu scolaire. Elles privilégient non seulement le concept d'apprentissage en tant qu'appropriation progressive d'« outils » cognitivo-sémiotiques au sein d'une activité collective et sociale mais aussi ceux de médiation et de dialogisme généralisé, considérant que toute production langagière est le fruit d'une interaction entre la langue et le contexte d'énonciation.

De ce fait, parmi les différentes formes de médiation observées, celle du discours dans sa dimension intertextuelle et celle de l'enseignant en tant que destinataire critique de ce discours, ont semblé pouvoir servir de cadre à une réflexion faisant de la contrainte en production d'écrit une source d'apprentissage et une force libératoire de l'expression de soi. Dans cette perspective, le choix de l'expérimentation s'est porté sur des élèves de 6^e, c'est-à-dire sur des scripteurs novices mais pas débutants, puisqu'ils sont déjà familiarisés avec l'activité de conceptualisation et la production scripturale elle-même, afin de pouvoir distinguer dans ce qu'ils écrivent, ce qui est de l'ordre du sujet scolaire, qui cherche à satisfaire à des normes relevant le plus souvent de modèles textuels qui lui ont été enseignés, de ce qui est de l'ordre du sujet écrivain, qui pense, s'exprime et construit avec l'écrit¹. Par ailleurs, on a proposé une consigne d'écriture qui sollicite fortement l'imaginaire pour stimuler l'expression de la singularité du sujet tout en lui imposant des règles qui codifient la mise en mots et permettent au scripteur de se construire en tant qu'auteur par rapport aux attentes du lecteur à venir.

1.2. Les présupposés théoriques

Le corpus réuni comprend ainsi deux cent quarante textes correspondant à trois jets d'écriture recueillis auprès de trois classes et portant sur la narration de la métamorphose d'un personnage. L'étude qui en est faite cherche à éprouver deux hypothèses émises à la suite d'une première analyse concernant un exemple d'écriture accompagnée à l'entrée au collège :

1. Cf. Elisabeth Bautier et Dominique Bucheton (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 111, AFEF, p. 26-35.

- La première avance que si la fiction préexiste à l'écriture, elle a ses sources dans l'imaginaire de l'enfant, conçu comme un réservoir d'images et de scénarios lui permettant d'interpréter le monde avant même « le langage verbal » pour reprendre le propos de J. Georges citant J. Piaget² mais aussi comme un « bassin »³ très tôt traversé et alimenté par le discours des autres : « [...] ce sont les récits des autres qui nous servent de modèles de pensée et d'être » affirme F. François⁴.
- La seconde émet l'idée que la construction de cette fiction par le langage écrit relève des capacités du jeune scripteur à entrer dans l'écriture tout autant que d'une attitude métacognitive qui consiste à associer à la réflexion issue du dialogue que l'élève entretient avec lui-même à propos de son texte, une autre pensée, celle que fait naître un dialogue qu'il noue dans le cadre scolaire avec l'enseignant.

Avant d'entrer dans le détail de la méthodologie mise en place pour interroger ces deux hypothèses, il convient de définir les notions théoriques qu'elles sous-tendent à savoir le concept de fiction et celui d'interprétation.

La fiction qui nous intéresse ici est celle que définit Aristote et que reprend Genette lorsqu'il dit : « Il ne peut y avoir de création par le langage que si celui-ci se fait véhicule de *mimèsis*, c'est-à-dire de représentation, ou plutôt de simulation d'actions et d'événements imaginaires »⁵, ce qu'Y. Reuter, en tant que didacticien, complète en précisant : « La fiction désigne l'univers mis en scène par le texte : l'histoire, les personnages, l'espace-temps. Elle se construit progressivement au fil du texte et de sa lecture »⁶.

Le rapprochement de ces deux assertions permet de dégager ce que C. Montalbetti appelle « une définition intensive », c'est-à-dire circonscrite au texte⁷. En effet, G. Genette comme Y. Reuter affirment le pouvoir créateur du langage quand celui-ci se met au service de la fiction. La fiction représente quelque chose qui n'existe pas mais qu'elle va faire exister dans l'ordre du possible grâce à un langage qui a du sens sans pour autant dénoter la réalité, car si la fiction se situe hors du champ de la vérité, elle est cependant soumise à l'impératif de la vraisemblance. C'est ce que souligne encore Y. Reuter lorsqu'il note qu'elle se construit à la lecture du texte. La fiction postule ainsi un régime de lecture particulier qui suppose la connivence du récepteur qui accepte de croire à ce qu'il lit tout en sachant qu'il s'agit d'une illusion, ce qui fait dire à U. Eco qu'« Aucun monde narratif ne [peut] être totalement autonome du monde réel parce qu'il ne [peut] pas délimiter un état de chose maximal et consistant en stipulant *ex nihilo* l'entier ameublement d'individus et de propriétés ; un monde possible se superpose abondamment au monde réel de

2. Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1991.

3. Gilbert Durand, *Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier, 1994.

4. Frédéric François, *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan, 1993.

5. Gérard Genette, *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil, 1991.

6. Yves Reuter, *L'analyse du récit*, Paris, Nathan, 2003.

7. Christine Montalbetti, *La fiction*, Paris, Flammarion, 2001.

l'encyclopédie du lecteur »⁸. Ce monde possible parce que vraisemblable aux yeux du lecteur, est le plus souvent mis en scène par le récit qui le configure en mettant notamment en évidence l'articulation nécessaire des actions et le principe de causalité. Il arrive donc que la fiction se confonde avec son énoncé comme le suggère ici U. Eco lui-même qui parle de « monde narratif » par opposition au « monde réel ». De ce fait, la nature langagière de la fiction la fait le plus souvent percevoir comme un texte achevé avec ses personnages, sa chronicité, texte auquel on ne peut ni retrancher, ni ajouter alors qu'elle est issue d'un monde d'images mouvant et dynamique, l'imaginaire.

Le concept de fiction appliqué aux textes est ainsi étroitement lié à celui d'interprétation puisque pour exister il lui faut un auteur et un lecteur. Or, si l'on suit la théorie d'U. Eco, on sait que tout texte est nécessairement lacunaire et a besoin de « quelqu'un [qui] l'aide à fonctionner », autrement dit d'un destinataire qui participe à l'élaboration du sens. Tout auteur écrit pour un lecteur dont il prévoit les mouvements interprétatifs et met en œuvre un ensemble de stratégies d'écriture pour se faire comprendre. Dans le même temps, le texte par les informations qu'il donne ou qu'il refuse, construit ce même lecteur, ce « lecteur modèle » qui n'est ni le lecteur réel ni le lecteur visé : il est dans le texte.

Ce concept appliqué à la production d'écrits en milieu scolaire permet de reconsidérer la relation maître-élève et de l'observer sous l'angle d'une collaboration interprétative où l'un et l'autre sont tour à tour pris comme auteur et lecteur modèles. En effet, dans le contexte de cette recherche, il faut d'abord voir le chercheur, qui dans l'expérimentation endosse une partie du rôle de l'enseignant, comme un auteur, l'auteur d'une consigne mais qui, du fait qu'il intervient dans une classe, soumet son action – la production de consignes et la mise en œuvre d'un dispositif – à des contraintes institutionnelles comme les programmes ainsi qu'à des contraintes sociales comme l'évaluation. C'est la raison pour laquelle le terme de consigne s'envisage sous une triple acception et renvoie à chaque fois à un texte écrit ou choisi par l'enseignant, lu et interprété par l'élève. La consigne désigne alors :

- les instructions initiales données qui décrivent des caractéristiques attendues du texte à produire et des manières de faire,
- le texte support qui fournit un substrat, un univers référentiel qui pourra être remobilisé dans la production d'écrit,
- enfin, les remarques et conseils du professeur figurant sur la copie de l'élève pour relayer les instructions initiales et réorienter éventuellement la production.

L'auteur de la consigne joue ensuite le rôle de lecteur puisqu'il est le premier destinataire des textes écrits par les élèves, et, bien que cette lecture s'inscrive dans un cadre didactique qui détermine pour partie le traitement qu'il opère, il n'en demeure pas moins que cette lecture est aussi le fait d'un sujet

8. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1990.

singulier et qu'elle engage une composante personnelle forte. Dans son rôle d'enseignant, il est en effet non seulement le récepteur de textes scolaires c'est-à-dire de productions ayant pour but la formation du jeune scripteur mais il est aussi l'interprète de textes en devenir où se manifeste une subjectivité d'auteur dont il doit s'efforcer de déployer les potentialités dans le dialogue qu'il instaure avec l'élève. De fait, écrire n'est pas neutre et dans l'expérimentation qui nous intéresse, c'est un acte qui s'inscrit dans une interaction lecture-écriture, l'écriture de l'élève se situant toujours dans le prolongement de la lecture qu'il fait de la consigne donnée par le maître. On a donc affaire à un jeune lecteur modèle au sens où l'entend U. Eco qui, en interprétant les textes proposés par l'enseignant, devient à son tour un auteur visant l'autre lecteur modèle qu'est le maître. L'interaction lecture-écriture se double d'une collaboration interprétative réciproque qui conditionne la construction de la fiction dans l'écriture.

2. L'expérimentation

2.1. La méthodologie

Le cadre théorique ainsi défini permet d'aborder l'analyse du corpus en croisant deux domaines de recherche, celui de la didactique du français et celui de la critique génétique afin de rendre compte du foisonnement de l'imaginaire enfantin comme de « l'épaisseur des textes » produits, pour reprendre la notion définie par D. Bucheton⁹, textes qui sont l'œuvre d'élèves qui manifestent déjà des savoir-faire scripturaux, scolaires et non-scolaires.

Dans un premier temps, on s'intéressera donc au dispositif didactique mis en place par l'enseignant-chercheur et notamment à la consigne donnée aux trois classes en tant que texte à lire et à interpréter. Puis, on choisira à titre d'exemples, deux productions d'élèves dans lesquelles la construction de la fiction sera observée en tant que réponse à cette consigne dans les premiers jets puis en tant que réponse aux interventions écrites et personnalisées de l'enseignant dans les deuxièmes et troisièmes jets, essayant ainsi de vérifier les hypothèses émises.

2.2. Le dispositif didactique mis en place par la consigne¹⁰

Pour constituer le corpus, une même consigne d'écriture a donc été donnée à trois classes de 6^e d'un même collège situé à une quarantaine de kilomètres à l'est de Paris, dans un espace qualifié de « rurbain »¹¹. Ces trois classes qui ont travaillé entre juin 2002 et janvier 2004 ont été choisies pour deux raisons :

- d'abord, parce qu'elles étaient dirigées par le même professeur et que ce professeur a accepté que ses élèves se prêtent à l'expérimentation. Ainsi, l'enseignant-chercheur a pu donner la consigne, annoter et évaluer les

9. Dominique Bucheton, *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP, 1997.

10. Voir annexe 1 – Consignes.

11. Gérard Bauer et Jean-Michel Roux, *La rurbanisation ou la ville éparpillée*, Paris, Le Seuil, 1977.

copies avant de faire dresser un bilan du travail par les élèves. Toutefois, la mise en œuvre de la production écrite au sein des classes a été laissée au seul professeur titulaire ;

- ensuite, parce qu’elles sont considérées par l’équipe éducative comme présentant une réelle hétérogénéité. En effet, au vu des résultats scolaires obtenus par ces élèves, il est estimé que ce groupe de quatre-vingts élèves ainsi formé comprend 28 % d’élèves considérés comme étant « bons » ou « très bons », 26 % d’élèves en difficulté, et 46 % d’élèves définis comme « moyens ».

Par ailleurs, cette consigne qui devait conduire les jeunes scripteurs à produire un récit de fiction, posait la question de la lecture de la consigne et de son interprétation avant même d’envisager la construction de la fiction dans le récit de l’élève. C’est pourquoi, afin d’observer plus finement le lien qui s’établit entre la lecture d’une consigne et la production d’un écrit de fiction, il a été décidé pour les besoins de la recherche de proposer une consigne en deux volets : une consigne d’écriture commune aux trois classes, et un texte inducteur destiné à introduire cette consigne et susceptible de changer en fonction des lectures et des travaux antérieurs menés par la classe. La consigne d’écriture proposant la thématique de la transformation et du monstre, il y a donc eu deux textes différents pour l’introduire :

- Dans un cas, il s’est agi d’un extrait de la légende du Minotaure, car les élèves avaient lu pour les uns *l’Odyssée*, pour les autres, un groupement de textes relatant les principaux mythes grecs.
- Dans l’autre, on a eu recours à un poème de P. Ferran, intitulé *Le Dragon*, car les élèves venaient de produire la description d’un objet transformé en arts plastiques.

Dans l’un et l’autre cas, le texte support a fait l’objet d’une séance de lecture menée par le professeur des classes concernées et dont l’objectif était de fournir un univers référentiel en cernant la notion de monstre, avant que ne soit distribuée la consigne d’écriture proprement dite.

Celle-ci se présente sous la forme d’un texte injonctif où ce qui relève de la fiction est nettement séparé de ce qui relève de la narration afin de distinguer ce qui est du ressort de la création de la part de l’élève de ce qui s’apparente à du réinvestissement, compte tenu du parcours déjà accompli par chacune des classes. Sur le plan fictionnel, il s’agit de choisir une créature étrange parmi quatre proposées, d’imaginer comment elle a pu prendre cette apparence et de lui faire réaliser un exploit lié à cette transformation. L’imaginaire de l’élève est ainsi fortement sollicité par un texte qui pose le personnage comme fondement de la fiction à construire. En effet, on sait que le personnage n’existe que par et dans le texte qui le produit et qu’en imposant dans un premier temps le choix d’un animal monstrueux, sans équivalent dans la réalité, comme personnage principal puis en demandant aux élèves d’expliquer l’origine de cette monstruosité physique avant de faire accomplir à la créature un exploit en

agençant une mise en intrigue tout aussi imaginaire, on est bien dans la fiction telle que la définit Aristote.

Cependant, à la lecture de cette consigne, on se rend compte que si un certain nombre d'éléments sont imposés à l'élève pour construire sa fiction, d'autres sont laissés à son libre choix. Ainsi, il doit choisir une créature parmi les quatre proposées et la nommer ; il doit faire le récit de sa transformation physique et de son exploit, et établir un lien entre les deux narrations. Mais il est libre de choisir parmi les quatre monstres, la créature qui le séduit. Il peut la nommer, la transformer au moment où il le souhaite. C'est lui qui décide des modalités de la métamorphose : ce peut être en mangeant ou en buvant quelque chose de particulier, en étant victime d'un mauvais sort... Cette transformation concerne en priorité l'aspect physique du personnage mais elle peut aussi affecter son caractère et être perçue de manière positive ou négative par la créature elle-même ou par son entourage. Enfin, l'exploit peut avoir une nature différente, relever de l'action humanitaire ou guerrière par exemple, et être en lien chronologique ou causal avec la métamorphose.

La consigne d'écriture ménage donc un certain nombre « d'espaces blancs, d'interstices à remplir » pour reprendre les mots d'U. Eco¹², et c'est en les remplissant que l'élève, interprétant le texte, construira sa propre fiction. D'où l'importance des textes inducteurs destinés à raviver la mémoire des futurs scripteurs. En effet, si les deux documents introduisent la thématique du monstre comme un être hybride et hors normes, « Le Minotaure » replonge les élèves dans la mythologie grecque et ses créatures étranges tandis que « Le Dragon » insiste sur la métamorphose proprement dite, en référence à ce que chaque classe a déjà travaillé. Mais ces textes en disent davantage. Ainsi, ils mettent tous les deux l'accent sur la laideur de ces monstres, sur la peur qu'ils inspirent à l'homme et sur le désir que celui-ci a de les combattre. Leur anormalité est repoussante, voire dangereuse. Ils sont donc perçus comme méchants. Or, dans la consigne d'écriture, le terme d'« exploit » associé à la créature apporte une connotation positive. On a affaire à un monstre qui a bon fond en dépit d'une anormalité physique due à la taille ou au caractère hybride.

L'élève est donc invité à revisiter ses connaissances antérieures et à les adapter à une situation nouvelle. La consigne d'écriture, relue à travers le prisme des textes inducteurs, met en lumière le projet de l'enseignant, auteur modèle, qui attend des élèves qu'ils comprennent le caractère paradoxal et nécessaire de la transformation dans la consigne. De fait, la transformation physique telle qu'elle est demandée dans le texte du maître se double nécessairement d'une transformation morale comme le suggère le mot « exploit », ce qui va à l'encontre de ce qu'indiquent les textes inducteurs. Or, c'est sur le dépassement de cette contradiction que se fonde l'organisation de la fiction que les élèves ont à construire aux yeux du maître.

12. U. Eco, *op. cit.*

Les premiers jets des élèves interprétés en termes de « compréhension responsive »¹³ c'est-à-dire en tant que réplique d'un sujet donnant sens au double énoncé, ici, d'un premier sujet, vont donc révéler des modes de lecture et des degrés d'interprétation différents selon qu'ils prennent en compte le texte inducteur ou pas. En effet, dans la mesure où la découverte du texte support non seulement précède mais encore se dissocie dans le temps de la mise en route de la production d'écrit, 24 élèves sur 80 (soit 30 % du groupe observé) vont l'occulter et lire la consigne d'écriture comme un texte nouveau, indépendant du texte inducteur. En revanche, les 56 autres (70 %) le prendront en compte mais parmi eux, il faudra distinguer les 36 (64,3 %) qui s'en feront un carcan à l'intérieur duquel ils appliqueront une consigne d'écriture parfois tronquée, par oubli ou par ignorance, du mot « exploit », des 20 (35,7 %) qui opèreront le dépassement attendu par l'enseignant, produisant un texte conforme à l'intégralité des instructions de la consigne.

2.3. Les réponses de Jérémie et de Pauline¹⁴

Ainsi, ce n'est qu'en considérant les nombreuses « errances » que fait naître le processus d'interprétation au regard du projet de l'enseignant-chercheur que l'on peut observer maintenant comment se construit la fiction dans le texte d'apprentis scripteurs. Les deux productions choisies, celle de Jérémie et celle de Pauline, constituent à ce titre des réponses exemplaires. L'un et l'autre en effet appartiennent à ce groupe majoritaire de 36 élèves qui, à partir de textes inducteurs différents, proposent des fictions qui marchent en soi mais qui ne marchent pas au regard de la consigne puisqu'elles se laissent emprisonner par le texte inducteur, du moins dans un premier temps. L'enseignant a donc à les guider pour les conduire au-delà du texte et si, dans un cas, il y parvient, on constate que dans l'autre, le dépassement attendu n'a pas lieu, à l'instar de ce qui se passe dans le groupe où l'on compte autant de « Jérémie » que de « Pauline ».

2.3.1. Première étape

En parcourant le premier texte de Jérémie, on sait tout de suite qu'il a eu à lire l'extrait préfigurant l'affrontement de Thésée avec le Minotaure avant de découvrir la consigne d'écriture. C'est d'ailleurs la lecture linéaire de cette consigne qui donne son plan au texte puisque Jérémie présente d'abord la créature puis utilise l'analepse (ce qui n'est pas fréquent) pour expliquer sa transformation avant d'en arriver à l'exploit. La focalisation sur le personnage principal est très forte : l'élève reprend la désignation de la créature telle qu'elle est formulée dans la consigne mais ajoute immédiatement la caractéristique de l'énormité, contribuant à créer une isotopie de la puissance surhumaine et malfaisante qui va donner au texte une forte cohérence thématique. En effet, elle va influencer sur l'environnement : le hérisson vit « dans un gigantesque ma-

13. Mikhail Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

14. Voir annexe 3 – Jérémie et annexe 4 – Pauline.

rais » ; sur le comportement de la créature : s'il est énorme, c'est qu'il mange beaucoup. Le thème de la voracité prend alors le relais, illustré par des éléments comme la récurrence symbolique du nombre dix, qui font écho à la voracité qui s'exprime dans la légende du Minotaure. Du coup, les autres personnages acteurs des drames successifs, ne sont là que comme faire-valoir : le sorcier parce qu'il est à l'origine de la transformation, les habitants du village parce qu'ils sont les victimes de la voracité du monstre. L'image est tellement forte, à l'instar de celle que produit le Minotaure dans le texte de N. Hawthorne, qu'elle fait de l'exploit attendu un contre-exploit puisque les hommes finissent par réagir et que le chef du village, véritable double de Thésée, tue le monstre.

On peut donc dire que le système du personnage principal « composé d'un être et d'un faire »¹⁵ en parfaite interaction, s'est imposé à l'élève à la suite de sa lecture du texte inducteur et que sa production se présente comme une variante de ce texte. L'élève est le premier à le reconnaître puisqu'il dit à la fin de son récit¹⁶ :

- 31 J'ai choisi l'hérisson
- 32 dont chaque piquant est une épée parceque c'était
- 33 l'animal le plus effrayant.

Il revient du même coup sur ces impressions de lecteur et sur les images indélébiles qu'elles ont fait naître. Toutefois, il ne faut pas chercher uniquement dans le texte inducteur les sources et les ingrédients de cette fiction. Manifestement, Jérémie « incorpore » à sa production d'autres éléments issus d'expériences culturelles personnelles ou scolaires. C'est du moins ce que l'on perçoit quand il est question du « gigantesque marais » dans lequel vit le hérisson, qui n'est pas sans rappeler celui de l'ogre Shrek, ou du « sorcier » qui est un personnage familier des contes (le texte commence par « Il était une fois ») dont l'élève se joue ici avec humour quand il parle de sa douleur au pied¹⁷ :

- 8 mMais un jour, un sorcier se promena dans la forêt et
- 9 il marcha sur l'hérisson. Le sorcier qui avait mal au
- 10 pied ne le tapa pas. Il fit quelque chose de plus horrible :
- 11 il lui jeta un sort !

15. Catherine Tauveron, « Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire », *Pratiques*, n° 86, Metz, CRESEF, p. 27-49.

16. Annexe 3a.

17. *Ibid.*

De la même manière, la lassitude alimentaire qu'il attribue à son héros¹⁸ :

- 15 – Un jour, l'hérisson en avait « mare » de manger
16 chaque fois la même chose. Il sortit de son marais
17 * voir pour * ce qu'il allait manger d'autre.

rend sensible la présence d'un narrateur « centre de décision du système des personnages »¹⁹ et qui, conscient de l'être, cherche à le manifester pour entraîner la coopération du lecteur comme le montre encore la reprise, volontaire ou non, de « personnes » par « personnages ». Ainsi, à mesure que s'élabore la fiction, un sujet auteur se dessine au fil du texte. Le jeune scripteur se met véritablement dans la peau de l'écrivain qui agit sur son texte pour construire son lecteur : sa fiction marche, il le sait, il la signe. C'est du moins comme cela qu'on peut interpréter la dernière phrase. Mais elle ne répond pas à la consigne.

Si le rappel de la légende du Minotaure marque de son empreinte le texte de Jérémie, la poésie de P. Ferran, sorte de mode d'emploi ludique, n'est sûrement pas étrangère non plus à l'interprétation que Pauline s'est donnée de la consigne en lien avec la production d'écrit, en l'occurrence un texte descriptif, qu'elle a réalisée au préalable. On s'aperçoit en effet que son texte a occulté l'exploit et que la fiction se fonde uniquement sur une série de transformations physiques du personnage principal, amplement détaillées. C'est moins la créature choisie, un éléphant minuscule, que l'idée d'étrangeté exprimée par la consigne qui a séduit l'élève. Ainsi, elle décrit un premier monstre puis un second avant d'en arriver à l'animal tout petit dont l'état peut s'assimiler à celui d'un bébé – il est alors baptisé « Rémi » par la maman de la narratrice – qui va grandir et retrouver « un environnement normal ». Là encore, c'est l'existence du personnage principal qui suscite la présence des autres et leurs actions : la sorcière, qualifiée « d'étrange dame », justifie la première transformation ; la maman provoque la deuxième ; enfin le narrateur intradiégétique qui s'exprime ici en tant que témoin privilégié des métamorphoses, et qui de ce fait, décrit plus qu'il ne raconte, est là pour donner au personnage toute sa crédibilité.

Pauline a manifestement aimé travailler sur la transformation en Arts Plastiques et en Français avant de se lancer dans cette production d'écrit. Le passage d'une discipline à l'autre lui a permis d'affiner son sens de l'observation et de mieux maîtriser entre autres le lexique des formes et des couleurs avec lequel elle se livre à des variations d'une description à l'autre. Comme dans le texte de Jérémie, la fiction est ici le résultat d'une subtile alchimie où se mêlent des expériences culturelles d'origine diverse auxquelles Pauline ajoute cependant une note plus personnelle en introduisant un narrateur-personnage

18. *Ibid.*

19. C. Tauveron, *op. cit.*

par la présence d'un « je » accompagné de sa « maman ». Alors que Jérémie utilise l'humour pour mettre à distance l'illusion et manifester ainsi sa subjectivité d'auteur. Pauline, elle, confie à ce « je » inscrit dans le texte comme caractère et comme agent mais aussi comme « centre de décision », le soin de garantir l'illusion. Ainsi, il est le seul à voir le grand éléphant non pas comme « un objet » mais comme une créature vivante, il semble être le seul également à voir ce que fait « l'étrange dame » avant que « la maman » ne vienne à son tour attester de l'étrangeté du phénomène et faire basculer du même coup ce qui était de l'ordre du fantastique dans le domaine du réel. Dans cette démarche s'exprime là encore le désir d'un auteur d'agir sur son texte pour obtenir la coopération du lecteur. La fiction est effectivement recevable bien qu'elle ne réponde pas, elle non plus, à la consigne.

2.3.2. Deuxième étape

Ces deux textes qui constituent une première réponse à la consigne sont remis au professeur et reçoivent une annotation qui instaure du même coup une sorte de « correspondance » avec les auteurs. On remarque trois types d'annotations qui relèvent de la volonté de « ne rien laisser passer » :

- des pointages d'ordre formel qui se traduisent par des soulignements dans le texte reliés à des commentaires dans la marge à gauche, ou qui donnent lieu à des réécritures dans le texte lui-même,
- des annotations dans la marge à gauche concernant la cohérence ou la vraisemblance de certains passages,
- enfin, un commentaire d'une dizaine de lignes figurant à la fin des productions et qui a pour buts de synthétiser les remarques faites au fil de la lecture du texte concernant la cohérence ou la vraisemblance du propos, et de faire revenir l'élève sur l'interprétation de la consigne en mettant l'accent sur l'exploit.

Le caractère exhaustif de ces annotations met en avant l'importance des remarques formelles concernant l'orthographe, l'emploi du vocabulaire et la structure de la phrase qui sont de loin les plus nombreuses. Viennent ensuite les commentaires qui touchent au texte en tant que produit achevé et qui visent à en améliorer la structure ou la recevabilité. Ce n'est vraiment qu'à la fin, après un parcours complet du texte, qu'apparaissent les remarques concernant la *fabula* elle-même et sa conformité à la consigne. Cette lecture-correction s'intéresse donc de façon privilégiée à la narration, au détriment de la fiction, allant dans le même sens que les mentions figurant sur les copies « 2^e écriture » et « j'améliore mon texte ».

Ainsi, quand on lit le deuxième texte de Jérémie, on se rend compte que des améliorations formelles ont été apportées (par exemple « l'hérisson en avait « mare »²⁰ de la première version est devenu « il en avait assez »²¹ dans

20. Annexe 3a, ligne 15.

21. Annexe 3b, ligne 11.

la deuxième), qu'une restructuration a été faite resserrant l'action autour de la transformation qui provoque la décimation des gens du village, puis leur révolte et la mort du coupable qui met un terme au récit. Mais pour ce qui est du système des personnages fondant la fiction, rien n'a été modifié. Au contraire, il apparaît que l'élève a pris un réel plaisir à nourrir la transformation de l'animal de nouvelles réminiscences concernant le mythe de Déméter et Coré, et à faire de la mort de la créature un moment particulièrement dramatique puisqu'elle finit sur le bûcher. Les remarques de l'enseignant ont donc amené l'élève à travailler sur un « déjà là » et non sur un texte en devenir comme si la lecture des annotations s'était limitée pour Jérémie à celles qui figurent dans le texte et dans la marge et qu'il ait occulté le bilan qui fait suite à sa production. Pauline en revanche semble avoir pris en compte les remarques contenues dans la synthèse finale : le héros de son histoire s'identifie dès le début du texte à un éléphant minuscule. Mais elle continue d'occulter l'exploit, à moins qu'elle ne considère comme un exploit le fait de transformer un animal tout petit en animal gigantesque... À la lecture de son texte²² :

33 Et le responsable du
34 centre est arrivé. Quand il vu Zoro il appela le zoo pour
35 qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste venu me voir.
36 Pour avoir qu'elleque renseignements. S'il c'était moi qu'il l'avait
37 fait grandir. Je leu répondi « non bien sur ». C'est une vielle dame
38 avec le cheveux long est bouclés avec un chapeau ovale. Je pense
39 que c'èttait une sorcière.

on peut en effet se demander si le sens qu'elle donne à ce mot n'est pas tout simplement celui d'« action hors du commun », digne d'être relatée dans les médias. Toujours est-il que si c'est à un exploit que pense l'élève en racontant la transformation de Zoro par l'étrange dame devenue « sorcière », il n'est pas le fait de la créature qui en subit au contraire les effets en étant l'objet d'une nouvelle métamorphose. La fiction qui préexiste à l'écriture joue là encore un rôle prépondérant et ce que l'élève a surtout cherché à faire, conformément aux annotations répétées du professeur, c'est à la rendre plus crédible en donnant une place plus importante au narrateur en tant que personnage ancré dans la réalité et susceptible de ce fait de donner corps au personnage imaginaire. En effet, le narrateur a maintenant un prénom, identique à celui de l'élève, des parents, un cadre de vie géographiquement identifié tandis que la créature, qui répond au nom de Zoro/Zorro, est de ce fait clairement désignée comme un être fictionnel qui ne doit son existence qu'à l'imagination du narrateur au même titre que la vieille dame dont le portrait emprunte autant à l'expé-

22. Annexe 4b.

rience personnelle de l'élève qu'à sa culture. Pauline, à la différence de Jérémie, semble avoir pratiqué un mode de lecture prenant en compte l'ensemble des remarques de l'enseignant, passant du bilan aux annotations ponctuelles mais l'impact du texte inducteur sur son imagination associé à une interprétation erronée du mot « exploit » (que l'enseignant ne définit pas sur sa copie alors qu'il le fait dans celle de Jérémie) l'empêche de mettre son texte en conformité avec la consigne. Par ailleurs, on note un nombre toujours aussi important de difficultés relevant de la mise en forme.

2.3.3. Troisième et dernière étape

Ces deuxièmes jets vont être lus et annotés de la même manière que les précédents par le professeur. Cependant, l'évolution du travail des élèves et l'interprétation qu'il en fait, vont l'amener dans un cas à catégoriser ses remarques en utilisant l'espace que lui offre la copie, guidant ainsi la lecture de l'élève, ce qu'il ne fera pas dans l'autre. Dans la copie de Jérémie, on observe en effet que toutes les annotations d'ordre formel, très ponctuelles, se trouvent dans la marge à gauche. Seule la dernière remarque concerne l'interprétation de la consigne et elle est immédiatement reprise dans la synthèse qui suit, les deux commentaires focalisant matériellement et sémantiquement l'attention de l'élève sur ce point. En revanche, la copie de Pauline réunit dans la marge des remarques qui peuvent se limiter à l'expression comme engager le sens de tout un passage. C'est le problème du sens et de la recevabilité de ce qui est écrit qui est ensuite souligné dans le bilan qui préconise à l'élève de revenir sur la lecture détaillée des annotations marginales. Une ligne est consacrée à la *fabula* : elle concerne l'exploit et se contente de constater qu'il n'y en a toujours pas. Comme dans les premiers jets, on note donc que le souci de la norme et de la cohérence propre au texte produit, l'emporte dans l'appréciation de l'enseignant lecteur. Donnant la préséance au maniement de l'outil sur la réalisation de l'ouvrage, celui-ci subordonne du même coup les potentialités d'écriture qu'offre le texte de l'élève à la correction de la langue.

De ce fait, Jérémie, qui maîtrise mieux la langue écrite que Pauline, va pouvoir dans la version définitive, reporter toute son attention sur l'interprétation de la consigne grâce à la focalisation que fait le professeur sur la fiction. Il est également aidé par une grille d'évaluation établie par l'enseignant pour guider la dernière réécriture en récapitulant les incontournables de la consigne et de la production d'écrit et en fixant le barème chiffré qui servira à évaluer le travail. Son hérisson finira donc par accomplir un exploit, quittant son rôle de prédateur confié à un autre monstre pour celui de défenseur. L'élève transformera alors le combat de l'homme contre la bête en duel opposant un gentil monstre à un méchant et son héros prendra enfin un nom, « le hérissonsauveur ». En revanche, Pauline qui, on l'a vu, est une lectrice très attentive à toutes les remarques que lui fait l'enseignant sur sa manière d'écrire, remarques qui font probablement suite à une longue « tradition » de commentaires identiques pour elle, ne sort pas du cadre fictionnel qu'elle a fixé dans le deuxième jet pour se concentrer sur les questions de forme et de structure. Elle

s'applique à recopier l'ensemble de sa production en veillant à la correction orthographique, elle supprime des incohérences en améliorant les liaisons syntaxiques, elle s'efforce de réduire la part d'implicite que contient son histoire en apportant certaines précisions. Et c'est dans ce contexte-là, quand elle écrit notamment²³

- 18 Et je l'entendis parlè. Je fallis m'
19 èvanouir car il parlai vraiment. Car il avait combatu des extras-
20 terrestres. Il parrait que c'était aussi pour ça qu'il était devenu minuscu-
21 le et qu'il parlai. Et qu'il les avaient tués.

qu'elle évoque un exploit de la créature comme le préconise la consigne. Mais le rapport qu'elle établit entre cet exploit et la métamorphose est à l'inverse de ce qui lui est demandé (la transformation devait entraîner l'action d'éclat et non la suivre) et l'exploit relève ici davantage de l'ornementation que de l'action fondatrice de l'existence du personnage. On peut alors supposer qu'elle l'a intégré à sa fiction après avoir lu trois fois de suite, le mot dans la remarque du professeur sur sa copie, dans le texte de la consigne et enfin dans un item de la grille d'évaluation, et se l'être fait expliquer de vive voix par ses pairs ou le professeur de la classe. Ce qui est sûr, c'est que cela n'a pas suffi à modifier la conception d'ensemble de sa fiction. Il semble donc que les difficultés que cette élève a à entrer dans un écrit normé aient constitué un obstacle à la construction de l'histoire proposée par la consigne et ce, d'autant plus qu'elles ont eu un retentissement très fort dans les commentaires de l'enseignant. Mais le texte inducteur et les images qu'il a suscitées dans la tête de l'enfant ont également formé un écran qui l'a empêchée dans un premier temps de voir l'exploit, puis de le comprendre et enfin de le considérer comme un élément-clé du récit.

Il faut préciser encore que ce n'est qu'après la lecture des deux premières versions de cette production d'écrit qu'une grille d'évaluation a été établie, tenant compte des résultats obtenus²⁴. À des élèves comme Pauline, que le texte inducteur a majoritairement poussé à s'intéresser à la transformation du personnage, il a été proposé une grille qui présente la métamorphose et l'exploit comme les deux éléments essentiels de la fiction, et l'attention de l'élève a été attirée sur l'importance de l'exploit en le gratifiant d'un barème deux fois plus élevé que celui accordé à la métamorphose. En revanche, à des élèves comme Jérémie, que le texte inducteur a amené à faire du monstre une créature mal-faisante, il a été proposé une grille qui focalise l'attention de l'élève sur l'être et le faire de l'animal et qui insiste sur le caractère positif de l'exploit, encore

23. Annexe 4b.

24. Annexe 2 – Grilles d'évaluation.

une fois majoré dans le barème. Dans les deux cas, de toute façon, cette grille se présente comme une interprétation unilatérale et magistrale de la consigne qui semble aider les uns et pas les autres. Il est clair en effet que Jérémie est un scripteur suffisamment habile pour concevoir ses brouillons comme des objets dynamiques qui trouvent leur aboutissement dans la version définitive. Il est donc capable d'entrer dans la démarche que lui propose l'enseignant. Après avoir réglé un certain nombre de points concernant la cohérence interne de sa production, il en vient assez facilement à réenvisager la question de la cohérence externe relative à l'adéquation de la construction de la fiction par rapport à la consigne et opère un redressement de dernière minute assez spectaculaire. Pauline, elle, n'y parvient pas car sa conception de l'écrit est différente, sans doute en raison des difficultés qu'elle éprouve à la mise en mots. Très vite en effet, son brouillon n'est plus un objet dynamique mais devient un produit fini comme le montre le passage du deuxième état au troisième. Ce faisant, elle est incapable de remettre en cause son interprétation de la consigne qui l'obligerait à reprendre toute la construction de sa fiction. Elle dit d'ailleurs dans le questionnaire qui a suivi l'expérimentation qu'elle a pris le texte de P. Ferran « comme un modèle ».

2.3.4. Bilan

Au terme de cette analyse, si on peut constater qu'un certain nombre d'éléments vérifient les hypothèses émises, il en est d'autres qui soulèvent en revanche des interrogations auxquelles il est difficile de répondre.

Ainsi, on peut dire que la fiction en tant que « simulation d'actions et d'événements imaginaires » se nourrit d'une expérience qui doit autant à l'école qu'à la vie personnelle et qu'en tant que telle, elle préexiste à l'écriture. Pauline et Jérémie ont affirmé tous les deux, à l'issue de ce travail, qu'ils avaient l'histoire dans leur tête avant de l'écrire. On a vu d'ailleurs à quel point cette histoire a « résisté » aux contraintes de la consigne... On peut également affirmer que c'est l'écriture en tant qu'outil pour objectiver la vision d'un monde possible, qui donne forme à cette fiction. De ce fait, la capacité de l'enfant à entrer dans l'écrit en tant que lecteur d'abord puis en tant que « sujet écrivain », préoccupé par ce qu'il dit et la manière dont il le dit, constitue le fondement de sa construction. On le voit bien dans la qualité des déplacements opérés par les élèves concernant les obligations prescrites. Pour Jérémie, deux facteurs sont déterminants : l'ordre dans lequel sont présentés les différents éléments de la consigne d'écriture, ordre qui sert de cadre immuable à la construction de sa fiction ; et le réservoir d'images que constitue la légende du Minotaure, réservoir dans lequel il ne cessera de puiser y compris pour se conformer à la consigne dans la version définitive. Pauline, quant à elle, interprète et construit par le biais de la métamorphose qui lui fait renforcer tout au long de ses textes le caractère étrange de son personnage et donner au mot « exploit » une application erronée au regard de la consigne. Il semble donc que la lecture méthodique de Jérémie associée au caractère narratif du texte inducteur ait contribué à la réussite de son travail tandis que le jeu poétique proposé à Pauline l'a plutôt

incitée à un certain « débordement imaginaire ». Par ailleurs, en utilisant le même mode de lecture pour la production de ces deux élèves et en mettant l'accent sur les faiblesses de l'expression avant de suggérer une réécriture permettant de mettre en adéquation la fiction imaginée avec la consigne, l'enseignant a contribué à focaliser leur attention sur la norme langagière au lieu de stimuler, par l'observation de certaines contraintes, leur activité imaginative et du même coup, le processus d'écriture. Les élèves ne s'y sont pas trompés, qui ont accordé jusqu'au bout la première place aux reprises formelles avant d'en venir au traitement de la fiction lui-même. Les grilles d'évaluation les ont d'ailleurs confortés dans cette démarche²⁵. Ce faisant, l'enseignant a joué ici le jeu qu'une certaine tradition attend de lui. Donner priorité à la maîtrise de la langue est en effet conforme à l'image que les parents comme les enseignants et les élèves, ont du rôle du professeur de français au collège. Aussi n'est-il véritablement entré dans le dialogue que l'élève entretient avec lui-même lorsqu'il construit sa fiction, que lorsqu'il a vu s'installer les marques d'un discours normé, ce qui explique des résultats aussi contrastés. Accompagner les élèves dans leur projet d'écriture pour les amener à mieux maîtriser l'écrit ne suffit donc pas, encore faut-il s'interroger sur la manière de le faire, compte tenu non seulement de ce qui s'enseigne et relève des exigences institutionnelles et sociales, mais aussi du « reste » c'est-à-dire de l'activité d'un sujet qui s'affirme à travers son écriture et se construit en tant que « sujet écrivant ».

Conclusion

La question qui se pose est donc de savoir de quel accompagnement l'élève a-t-il besoin pour arriver à construire une fiction qui réponde à la consigne tout en lui permettant d'exprimer sa singularité. Au vu de cette analyse, on est tenté de dire que pour satisfaire à cette interrogation il faut d'abord briser l'accord tacite qui unit élèves et enseignant dans l'idée que la mise en forme l'emporte sur l'apparition de la fiction dans le processus d'écriture alors que celle-ci occupe la première place dans la tête d'un scripteur capable, à dix-onze ans, de la mettre en scène par le biais de procédés qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement mais qu'il a perçus au fil de ses lectures et qu'il s'approprie dans l'écriture. C'est donc à l'enseignant, qui, en tant qu'expert, initie le dialogue avec l'élève, d'opérer un changement de perspective. Cela suppose qu'il apprenne à lire les textes d'élèves comme de véritables textes d'auteurs c'est-à-dire en s'interdisant de relever les erreurs les plus facilement identifiables pour s'intéresser aux intentions de qualité des enfants qui se révèlent dans les potentialités littéraires du texte. M.-L. Élalouf appelle cette approche « la lecture coopérative »²⁶ : celle-ci permet d'ouvrir les voies à un travail du texte dans toutes ses dimensions et ceci, pour chaque scripteur. S'efforcer en effet de tenir compte de l'évolution différenciée des textes d'élèves d'un état à l'autre,

25. Annexe 2.

26. Marie-Laure Élalouf (dir.), *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, SCÉRÉN, 2005.

c'est assurer un investissement subjectif de plus en plus grand par la maîtrise progressive des procédés d'écriture chez de jeunes scripteurs qui ont quelque chose à partager avec leur lecteur.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. et BUCHETON, D. (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 111, Paris, AFEE, p. 26-35.
- BUCHETON, D. (1997) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP.
- DURAND, G. (1994) : *Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier.
- ECO, U. (1990) : *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ÉLALOUF, M.-L. (dir.) (2005) : *Écrire entre 10 et 14 ans : un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Versailles, SCÉRÉN.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- FROMENT, M. (2005) : « Quatre interprétations d'une consigne dans l'élaboration de textes écrits en classe de CM2 », *Langage & société*, n° 111, Paris, MSH/CNRS, p 97-117.
- GENETTE, G. (1991) : *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil.
- GEORGES, J. (1991) : *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman.
- MONTALBETTI, C. (2001) : *La fiction*, Paris, Flammarion.
- PLANE, S. (2005) : *L'écriture de textes de fiction comme jeu de contraintes. École Thématique : Analyses Pluridisciplinaires de l'Écriture. Convergences et Débats*, Poitiers, MSHS.
- REUTER, Y. (2003) : *L'analyse du récit*, Paris, Nathan.
- TAUVERON, C. (1995) : « Le personnage : articulature privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire », *Pratiques*, n° 86, Metz, CRESEF, p. 27-49.

Annexes

Annexe 1 – Consignes

Annexe 1a – Consigne d'écriture commune

« Les animaux étranges, imaginaires, sont des créatures qui s'écartent des habitudes à cause, surtout, de leur aspect physique.

Parmi les créatures suivantes, choisissez celle qui vous semble la plus surprenante. Donnez-lui un nom. Imaginez ensuite une histoire qui racontera comment cet animal a acquis cet aspect physique et comment, à la suite de cette transformation, il a été amené à accomplir un exploit.

- Une énorme fourmi rose
- Une girafe portant ailes et antennes
- Un éléphant minuscule
- Un hérisson dont chaque piquant est une épée

N'oubliez pas :

- d'utiliser un lanceur d'écriture pour introduire votre récit,
- de décrire la créature en utilisant les expansions du nom que vous connaissez (adjectifs qualificatifs, compléments du nom...),
- d'employer correctement les temps du récit (imparfait, passé simple),
- de lier les événements entre eux et de conclure. »

Annexe 1a – Texte inducteur Jérémie

Le Minotaure

« Les légendes de tous les pays, en particulier la mythologie grecque, accordent une large place aux créatures étranges, animales ou humaines.

Le Minotaure est un monstre qui, chaque année, se nourrit de quatorze jeunes Athéniens. Thésée, un des plus célèbres héros grecs, se propose de combattre cet effroyable animal, qu'on a enfermé au fond du Labyrinthe.

Voici le moment où le héros découvre le monstre. »

« Thésée poursuivait fermement sa marche dans la direction des épouvantables mugissements qui devenaient de plus en plus bruyants, et si éclatants qu'à chaque nouveau détour il s'attendait à voir le monstre surgir devant lui.

« À la fin, il arriva dans un espace ouvert,

au centre même du labyrinthe, et la
hideuse créature apparut à ses yeux.
Oh! mes amis, quel horrible spectacle ! 10
Sa tête seule armée de cornes le faisait
ressembler à un taureau; le reste de son
corps rappelait à peu près la structure de
cet animal, quoiqu'il marchât, contraire-
ment aux lois de la nature, sur ses jambes 15
de derrière. Si on le considérait d'un autre
côté, c'était tout à fait une forme hu-
maine ; mais l'ensemble composait un
être réellement monstrueux »

N. Hawthorne, *Le Minotaure*, l'École des loisirs.

1. Avant même que le héros l'aperçoive, comment se manifeste le monstre ?
2. Relevez deux groupes nominaux qui désignent et qualifient le monstre.
3. Dans ce monstre, faites la part de l'animal et de l'humain.
4. Le nom du monstre apparaît-il dans le texte ?
5. Expliquez le nom de ce monstre, sachant que Minos est le roi qui règne sur le pays où est construit le Labyrinthe.

Annexe 1b – Texte inducteur Pauline

« Le... »

Les légendes de tous les pays accordent une large place aux créatures étranges, animales ou humaines.

En voici une évoquée par Pierre Ferran dans son Bestiaire fabuleux :

« Mettez des ailes au Caïman
Et faites-lui cracher du feu,
Badigeonnez son corps de bleu,
De noir, de jaune et puis de sang : 5
Voici l'épouvantable, le hideux,
Le lance-flammes à pattes,
Invulnérable casemate¹
Dont l'ombre garantit encor
L'entrée des grottes à trésors. » 10

Pierre Ferran, *Bestiaire fabuleux*, Magnard, 1983

1. Logement blindé, contenant un canon.

1. Qu'est-ce qu'un caïman ?
2. À partir de ce caïman, le poète crée un animal étrange :
 - a/ Relevez dans la première strophe les éléments qui le caractérisent.
 - b/ Relevez dans la deuxième strophe les groupes nominaux qui le désignent et le qualifient.
 - c/ De quelle créature s'agit-il ? A quoi l'avez-vous reconnue ?
3. À la suite de cette lecture, essayez de définir ce qu'est un monstre pour vous.

Annexe 2 – Grilles d'évaluation

Annexe 2a – Grille d'évaluation « Jérémie »

LES IDÉES

- | | |
|---|---|
| – J'ai bien fait de mon animal une créature étrange | 2 |
| – Je l'ai nommée en conséquence | 1 |
| – Je lui ai fait accomplir une action extraordinaire et juste | 3 |

L'EXPRESSION

- | | |
|--|---|
| – J'ai bien un lanceur d'écriture (situation initiale) | 1 |
| – J'ai réalisé une description | 4 |
| – J'ai respecté les différentes étapes du récit | 2 |
| – J'ai construit une conclusion | 1 |
| – J'ai utilisé l'imparfait et le passé simple | 2 |

LA MÉTHODE

- | | |
|--|---|
| – J'ai amélioré mes brouillons | 2 |
| – J'ai répondu avec sérieux au questionnaire | 2 |

Annexe 2b – Grille d'évaluation « Pauline »

LES IDÉES

- | | |
|--------------------------------|---|
| – J'ai bien une métamorphose | 2 |
| – J'ai bien raconté un exploit | 4 |

L'EXPRESSION

- | | |
|--|---|
| – J'ai bien un lanceur d'écriture (situation initiale) | 1 |
| – J'ai réalisé une description | 4 |
| – J'ai lié les événements les uns aux autres | 2 |
| – J'ai construit une conclusion | 1 |
| – J'ai utilisé l'imparfait et le passé simple | 2 |

LA MÉTHODE

- | | |
|--|---|
| – J'ai amélioré mes brouillons | 2 |
| – J'ai répondu avec sérieux au questionnaire | 2 |

Annexe 3 - Jérémie

Annexe 3a – Jérémie Version 1

Première page

1 1^{re} écriture :
2 – Il était une fois un monstrueux et géant hérisson.
3 Cet hérisson n'avait pas des piques mais des épées tranchan-
4 tes à la place. Il vivait dans un gigantesque marais et
5 il était bien gros et bien gras. Il ne pensait qu'à man-
6 ger. Il faisait plein de pièges pour se nourrir.
7 Cet hérisson était normal avant : il avait des piques.
8 mMais un jour, un sorcier se promena dans la forêt et
9 il marcha sur l'hérisson. Le sorcier qui avait mal au
10 pied ne le tapa pas. Il fit quelque chose de plus horrible :
11 il lui jeta un sort ! Ce sort était qu'il serait géant
12 avec des épées sur le dos. Un jour, il attaquera un
13 village et chaque semaine le village sera attaquer par
14 l'hérisson. Il prendra dix personnes à chaque fois.
15 – Un jour, l'hérisson en avait « mare » de manger
16 chaque fois la même chose. Il sortit de son marais
17 * voir pour * ce qu'il allait manger d'autre. Il vit au loin
18 un village. Comme il ne savait pas ce que c'était,
19 il s'approcha. Il découvrit des hommes, des femmes et
20 des enfants. Il se dit :
21 « Peut-être que je pourrai en faire mon diner..., se
22 dit-il. » Il descendit le petit fossé qui séparait le village
23 et la forêt. A la vue de l'hérisson, tout le monde fut
24 terrorisé, et ils fermèrent tous leurs portes à double tour.
25 Mais l'hérisson, par son poids, défonça dix portes et

Deuxième page

26 mangea dix personnes. Toutes les semaines, il descendait au
27 village pour manger dix personnages. Mais un jour, les gens
28 du village prirent des fouches, des lances ... pour tuer l'hé-
29 risson. L'hérisson descendit au village et se fit tuer par le
30 * du village chef * en personne.
31 – Voilà comment mourut l'hérisson. J'ai choisi l'hérisson
32 dont chaque piquant est une épée parceque c'était
33 l'animal le plus effrayant.

Annexe 3b – Jérémie Version 2

Première page

1 2^e écriture : j'améliore en tenant
2 compte des observations.
3 – Il était une fois un hérisson dont chaque piquant est
4 une épée. Cet hérisson était normal avant : il avait des
5 piquant. Mais un jour, un sorcier se promena dans
6 la forêt et il marcha sur le hérisson. Comme le sorcier
7 avait mal à son pied, il fit quelque chose d'horrible :
8 il lui jeta un sort ! Le sort du sorcier était que
9 normal * pendant l'hiver il serait * mais pendant l'été il au-
10 rait de gigantesques épées et il serait géant et
11 monstrueux. Comme il en avait assez de manger la même
12 chose, il attaquera plusieurs fois un village.
13 – L'été arriva. Le hérisson se changea tout à coup,
14 en monstre effrayant dont chaque piquant sur son dos
15 se changèrent en grandes épées métalliques. Un jour, il eut
16 assez de manger la même chose dans son marais. Donc,
17 d'un pas décidé, il sortit de son marais. Il arriva dans
18 une grande forêt, arrivé au milieu, il vit un village.
19 Il se disait :
20 – « Peut-être que je pourrais en faire mon dîner...
21 se dit-il. » Il descendit le petit fossé qui séparait le
22 village et la forêt. A la vue du hérisson, tout le
23 village fut terrorisé. Toutes les semaines, il descendait
24 au village pour manger dix personnes. Mais un jour,
25 les gens du village se révoltèrent. Ils se cachèrent dans
26 une grange en attendant le hérisson. Le hérisson, en voyant
27 le village vide, s'avança entre les maisons, devant la

Deuxième page

28 grange. En moins de temps qu'on ne peut le dire, pleins
29 de lances, de fourches, de tridents et des couteaux se
30 plantèrent dans la peau du hérisson. Le village, tout content
31 que le monstre soit mort le brula sur un grand bucher.

Annexe 3b – Jérémie Version 3

Première page

1 – Il était une fois un hérisson dont chaque piquant était une
2 épée. Cet hérisson avait des piquants avant, mais un
3 jour, un sorcier qui se promenait dans la forêt, marcha sur
4 le hérisson. Comme le sorcier avait mal à son pied,
5 il fit quelque chose d’horrible: il lui jeta un sort !
6 Le sort du sorcier fut le suivant : pendant l’hiver,
7 le hérisson serait normal mais pendant l’été il aurait
8 de gigantesques épées, il serait géant et monstrueux.
9 – L’été arriva. Le hérisson se changea donc en
10 monstre effrayant et chaque piquant sur son dos
11 se changea en grande épée métallique. Un jour,
12 il se promena hors de son marais pour voir la
13 vie extérieur. Il arriva dans un village où il vit quelque
14 chose d’horrible. Un grand monstre était en train
15 d’attaquer les villageois. Le hérisson, fou de rage,
16 le griffa avec ses épées. Mais ce monstre, avec
17 un corps humain et une tête de vautour, le frappa
18 avec son bec crochu. Le hérisson le fit fuir en lui
19 plantant une épée dans le dos. Les villageois étaient joyeux
20 grâce à le hérisson. Ils lui donnèrent un nom, le
21 Le herisson sauveur. * reprit le chemin qui menait à son marais.
22 Une fois, il eut l’idée de retourner au village.
23 Quand il arriva au village, il revit le monstre.
24 Il sauta sur lui, se retourna sur le dos (le monstre eut
25 sur son dos, plusieurs piquants plantés) et il lui morda la
26 cuisse. Le monstre tomba et poussa un cri énorme de
27 douleur.
28 – Les villageois n’étaient plus embêtés par un
29 monstre et le hérisson en était soulagé.

Annexe 4 - Pauline

Annexe 4a – Pauline Version 1

Première page

1 Rédaction : Imaginer une créature étrange

2 J’étais dans un magasin. Puis je vut un grand éléphant il était
3 très grand plus gros qu’une girafe. Il était très grand. Et je
4 faillit tomber par terre. Quand maman arriva. Elle me regarda
5 bizarrement car tous le monde croyait que c’était un objet.

6 Car moi je l'avais vu bougait.
7 Avec ça grande queue qui jonchait le sol. Il était tout vert
8 avec des taches jaunes et orange. Il avait la forme d'un ballon
9 de rugby. Ça queue faisait au moins un mètre. Il avait sept
10 pattes avant et dix pattes arrière, c'est pattes était grosse comme des
11 bûches. Avec un grosse tête comme un ballon. Quand tout à coup
12 une étrange dame arriva et lança un sort sur l'éléphant il
13 commença à raptissir. Après avoir été raptisi la sorcière s'an-
14 nallat et le petit éléphant était pas plus gros qu'une souris.
15 C'était horrible car il était vivant. Puis je t'enta de m'évanouir.
16 Dix minutes plus tard, je repris conscience. Le petit éléphant
17 était devenu bleu avec des taches roses, les sept pattes avant
18 et les dix pattes arrière était devenu plus fine que des stylos. Quand
19 ma maman le vu bouger aussi et ça a été le coup de foudre car
20 il était super super mignon et allant le voir et le pris dans ces
21 bras ils poussaient quelques cris. Et il devenu tout gris, avec des
22 yeux tout bleu, des oreilles toutes fines et rose pâle à l'inté-
23 rieur, ça queue était d'une longueur de cinq centimètre envir-
24 ons, il lui resta que deux pattes avant et deux pattes arrière
25 il était comme tous les éléphant sauf qu'il était plus petit.
26 Quand la responsable du magasin arriva elle voya ma
27 maman en train de bercer le petit éléphant qui bougait elle lui
28 demanda il est à vous. Et ma maman répondit.

Deuxième page

29 Et ma maman lui répondit oui il est à moi et il
30 s'appelle Rêmi. Puis nous repartions du magasin. Pour rentrer
31 chez nous. J'étais super contente je bondissais de tous les sens.
32 Et je demandai à ma maman que ça va en faire. Elle me
33 répondit on va attendre qu'il grandisse : s'il il grandit on va
34 le remettre dans son environnement normale. Je lui répon-
35 dit d'accord. Et s'il il ne grandit pas ? On le remettra quand mê-
36 me dans son environnement normale.
37 Un trois plus tard nous avons dû le remettre dans son
38 environnement. C'était déchirant. On le voyait partir en pleu-
39 rant. Et on le revoit de temps en temps mais c'était
40 dur car on le revoit que pendant quarante minutes.

Annexe 4b – Pauline Version 2

Première page

1 2^e écriture : j'améliore mon texte
2 Un jour je regardait les informations quand je vis zoro
3 un éléphant qui c'était fait écrasser par une voiture car il c'était
4 échappait d'un zoo. Il avait crée pleins d'accidents. Et il c'était
5 transformait en un minuscule éléphant. Car il était tombait
6 dans un pot de peinture. La scène c'était passait en Bretagne à
7 Port-Blanc.
9 Je voulut allè en Bretagne. Au lieu de l'accident. Car c'était
10 que a quarante kilomètres. Mes parents ont acceptaient. J'étais super
11 contente . Huit heures plus tard je me rendais en Bretagne. Je demman-
12 dait s'il je pouvait le voir. Car il était vivant. Oui je pu le voir.
13 Quand je le vu il était petit. Son corps était rose car les roues
14 de la voiture qui a écrassè zoro était plein de peinture rose.
15 Mais elle lui avait qu'écrassait le ventre donc le reste de
16 son corps était restè gris. Et je l'entendu parlait je fallut
17 m'évannouir car je l'avais entendu parlè je courru voir
18 mes parents qui ne croyait rien à se que je disait. Maman
19 venu voir et il ne parlait plus. Je lui dit : « parle, zoro parle
20 parle » Il me répondit « salut Pauline ». Je n'en cru pas mes
21 oreilles il avait dit mon prénom. Il avait ça petite que de
22 un mm. Ces oreilles qui faisait un centimètre de diamètre.
23 Haut comme trois pommes. Par contre il était gros. C'est ça
24 qui m'avait étonnait le plus. Avec ses yeux brillants et tous
25 blue perçant. Son petit nez tous écrassè. Sa trompe était longue
26 de trois centimètres et ses quatre pattes de haute de deux
27 centimètres . Quand une vielle dame arriva. Qui me parraisè
28 honète me sucèda ma place. Je parti. Puis j'entendis Zoro
29 criyait je me rendit où j'étais avant je voyit Zoro qui
30 faissait deux mètrès au mois cents trente kilos. Et la dame

Deuxième page

31 n'étais plus là. Et je criya Zoro est redenu grand. Même
32 beaucoup plus grand qu'avant. Car quand il s'était fait
33 écrassè il faisait que vingt centimètre. Et le responsable du
34 centre est arrivè. Quand il vu Zoro il appela le zoo pour
35 qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste venu me voir.
36 Pour avoir qu'elleque renseignements. S'il c'était moi qu'il l'avait
37 fait grandir. Je leu répondi « non bien sur ». C'est une vielle dame
38 avec le cheveux long est bouclès avec un chapeau ovale. Je pense
39 que c'était une sorcière. Avec des chassures de gobaille. Avec un
40 pantalon en cuir noir avec par-dessus une jupe en Dain

41 beilge.
42 Puis je repartie à chaves dans ma ville n'attale au J'ha-
43 bitte depuis deux ans. Et il fallait faire les adieu à Zorro. Et
44 zorro pleura et moi aussi. C'est gouttes faisait au moin
45 un litres. Et nous eûmes le courage de repartir à chaves.
46 Et je promis à zorro d'allè le voir tous les mois. Et je
47 rentris chez moi très triste.

Annexe 4c – Pauline Version 3

Première page

1 3^e écriture
2 Je tiens compte de la grille d'évaluation pour la version définitive

3 Une èlèphant minuscule

4 Un jour, je regardai les informations quand je vis Zoro, un
5 un èlèphant qui c'èttait fait écraser par une voiture car il c'èttait
6 èchapaît d'un zoo. Il avait crèe plein d'accidents. Et il c'èttait
7 transformè en un minuscule èlèphant. Puis il ètait tombè
8 dans un pot de peinture. La scène c'èttait passé en Bretagne,
9 à port-Blanc. Après avoir combattu avec des extras-terrestres.
10 Et c'èttait mis à parler.

11 Je voulut allè en Bretagne. Sur les lieux de l'accident.
12 Car c'èttait qu'à quarante kilomètre ? Mes parents on acceptaient.
13 J'èttait très contente . Huit heures plus tard, je me rendais en Bre-
14 tagne. Je demandait si je pouvais le voir. Car il ètait vivant. Et,
15 je pus le voir. Quand je le vis, il ètait petit. Son corps ètait rose
16 car les roues de la voiture qui avait écrasé Zoro ètai pleines de pein-
17 ture rose. Mais elle ne lui avait écrasé que le ventre, le reste de
18 son corps ètait donc restè gris. Et je l'entendis parlè. Je fallis m'
19 èvanouir car il parlai vraiment. Car il avait combattu des extras-
20 terrestres. Il parrait que c'èttait aussi pour ça qu'il ètait devenu minuscule
21 et qu'il parlai. Et qu'il les avaient tués. Je courru voir mes
22 parents pour leurs dirent que Zorro palrai vraiment . Il avait
23 une trompe d'un centimètre, quatre pattes de deux centimètres.
24 Deux oreilles toutes rondent. Un petit nez. Deux yeux très brillant
25 et bleu. Ma maman vint le voir et il ne parlai plus. Je disai «
26 parle, Zorro, parle, parle » Il me répondit « Salut Pauline ». Je
27 n'en crus pas mes oreilles. Il avait dit mon prénom. Puis je
28 je succeda ma place à une vielle dame qui me parraisai honète.

Deuxième page

29 Je partis. Puis j'entendis Zoro criyai, je me rendie où j'étais
30 avant et je vis Zoro qui faisait deux mètres et au moins cent tren-
31 te kilos. Et la dame n'étais plus là. Et je criyai Zoro est redevenu
32 grand ! Même beaucoup plus grand qu'avant. Car quand il s'était
33 fait écrasè, il faisait que vingh centimètres. C'étais qu'un
34 bébé. Et le responsable du centre est arivè. Quand il vit, Zoro,
35 il appeler le Zoo pour qu'il puisse le prendre. Puis un journaliste
36 vint me voir. Pour avoir queleque renseignements. S'il c'était
37 moi qu'il l'avait fait grandir. Je lui rèpondi : Non, bien sûr.
38 C'est une vieille dame avec les cheveux longs et bouclés blond
39 et un chapeau ovale. De toute façon elle est rechercher par
40 la police criminèle. Elle va être jugée. Son pantalon marron
41 en Dain était horrible. Et avec de chaussures de gobaule.
42 Puis je repartie. À Chaves, dans ma ville n'atale.
43 OÙ, je suis nèe. Et il fallait faire des adieux à Zorro. Puis
44 Zorro pleura. Il faut bien l'avouè moi aussi j'ai pleurè. Ses

« Un joli garage bien en bordel », est-il « un joli garage bien en désordre »? Ou comment rendre compte des récits de fiction en classe

Mireille Froment, université Paris 5, LEAPLE, UMR 8606

Résumé | À travers une lecture interprétation de récits de fiction, recueillis en classe de CM2, et de la discussion collective à laquelle ils ont donné lieu, on livre quelques réflexions sur les limites d'une réception « linguistique cognitive », (que l'on définit comme accentuation des normes linguistiques et de l'ensemble des règles sous-jacentes aux textes), ses effets sur l'interprétation, par les élèves, de la tâche, de ses enjeux et de la nature de l'engagement demandé. On s'attache à promouvoir une réception « stylistique », qui prend en compte la singularité d'un texte. On tient à préciser qu'il ne s'agit pas tant d'opposer de façon absolue et radicale les deux types de réception que de soumettre la réception linguistique cognitive à la réception stylistique. Il s'agit de prendre en compte les deux pôles du récit, ses conditions d'intelligibilité, mais au-delà ce qui en constitue l'unicité et la singularité.

Introduction

Parmi les différents sous-genres du récit, le récit de fiction garde une place prépondérante dans le milieu scolaire. Il a un fort impact socio-culturel dans l'école, soutenu par la prise en compte de l'affinité entre enfance et capacité à entrer dans le jeu du « comme si », à inventer des expériences fictives, à partir de modèles transmis par la culture et d'expériences propres, que les enfants mélangent et modifient dans leurs créations. « L'enfant, quand tout va bien, écrit F. François (2004), sait reprendre-modifier-mélanger les modèles culturels, jouer avec le mythe, mixte de réel et d'imaginaire, mieux que la majorité des adultes ».

À l'origine de cet article, une rencontre banale : un dialogue enseignant-élèves sur des récits de fiction écrits en classe de CM2, en vue d'une réécriture, à travers lequel on pose la question du mode de réception et d'évaluation des productions en milieu scolaire.

En effet, ces discussions sont des moments privilégiés au cours desquels se construit le *genre concret*¹ de réception, entre caractéristiques propres à l'institution en tant que telle et caractéristiques propres à la classe. Ces dernières s'élaborent entre tel enseignant et telle classe, tels élèves, dans le cadre singulier du thème des travaux concrets soumis aux commentaires et jugements.

L'écriture de récits inscrite dans une temporalité à trois temps « production, discussion et retour sur la production » se généralise dans les pratiques enseignantes, sous l'impulsion des nombreux travaux didactiques consacrés à l'écriture et la réécriture. Ces travaux, s'ils diffèrent quant à leur cadre théorique, ont en commun de privilégier une conception de l'écriture comme *processus*, dans le cours duquel on distingue différentes phases qui engagent une pluralité de modes d'intervention didactique.

Les pratiques en classe sensibilisent l'observateur à la pluralité des tâches de l'enseignant, qui a à gérer dans la même interaction les différents niveaux de l'écriture, la pragmatique des échanges, le guidage des élèves. Elles le rendent sensible également à la façon dont les élèves, pour commenter leurs écrits, d'une part reprennent et modifient la culture scolaire à travers leurs propositions et les explications justifications qu'ils fournissent à l'appui, d'autre part font des remarques liées à leurs mouvements d'interprétation des textes.

On voudrait à travers une lecture interprétation de récits de fiction, recueillis en classe de CM2, et de la discussion collective à laquelle ils ont donné lieu, livrer quelques réflexions sur les différents modes de réception et d'évaluation des travaux d'enfants en milieu scolaire et leurs effets sur l'interprétation, par les élèves, de la tâche, de ses enjeux et de la nature de l'engagement demandé.

Selon le cadre théorique dans lequel on se place, le récit donne lieu à des genres de réception différents. Un premier genre de réception (réception linguistique et cognitive) fait porter l'accent sur l'organisation du récit (sa structure), sur ce qui lie les éléments hétérogènes qui le composent, les relations de cohésion, de nature grammaticale et les relations de cohérence (les ensembles lexicaux, les schèmes et les scripts). Elle privilégie les *normes* linguistiques, et les *règles* censées rendre le texte intelligible, au niveau de la phrase et/ou de la continuité textuelle.

On oppose à celle-ci un autre genre de réception, une réception « stylistique » pour laquelle la signification la plus importante d'un récit n'est pas portée par la structure ou la logique du contenu, mais ce qui en fait la singularité. Elle prend en compte non seulement le dit mais les *façons de dire*, les *affinités* qui se jouent à différents niveaux (thème et genre, lexique et grammaire, per-

1. Par « genre concret », on entend la forme effective et particulière que prend un genre dans le déroulement des interactions. La réception des récits a la spécificité en milieu scolaire d'être corrélée à des normes et des valeurs propres à ce milieu. Mais les pratiques dans la classe sont extrêmement diversifiées. Le genre de réception effectif ne devient concret que dans le déroulement des échanges. Cette conception du genre a été développée dans Mireille Froment et Jacqueline Leber-Marín (2003), *Analyser et favoriser la parole des petits*, Paris, ESF.

sonne d'énonciation et présence de commentaires...), les *effets produits* par la mise en texte et prend appui sur le plaisir du *jeu dans l'espace culturel*. Il ne s'agit pas de stratégies d'écriture au sens où elles relèveraient de choix clairs à la conscience, ou d'intention. Il s'agit de ce qui à travers le texte dessine une subjectivité, et ainsi nous conduit à considérer les producteurs comme des auteurs, et les textes comme relevant d'une écriture singulière.

Cette distinction vaut également pour les récits d'élèves.

Le souci de ne pas réduire les productions des élèves à des productions normées, de tenir compte de la singularité des écrits et de considérer les élèves comme des auteurs se retrouve dans les travaux de différents chercheurs. On a déjà cité F. François, on peut encore renvoyer (en dehors de toute prétention à l'exhaustivité) aux travaux de D. Bucheton et d'É. Bautier, par exemple. La revue *Repères*² s'est elle aussi fait l'écho de cette préoccupation.

Il faut bien préciser qu'il ne s'agit pas d'*opposer* un mode de réception à l'autre, mais d'*insister* sur le fait que le récit n'est pas réductible à un ensemble de règles. La réception linguistique cognitive et la réception stylistique renvoient aux deux pôles du récit : celui de ses conditions d'intelligibilité, de ce qui le rend paraphrasable³, et d'autre part le pôle qui prend en compte ce qui en fait une œuvre unique et sa singularité.

Ces genres que l'on distingue sont des genres *abstraits* qui n'ont guère de réalité tant que les échanges concrets n'ont pas eu lieu. Le genre ne devient concret que dans le déroulement effectif du dialogue. Cette distinction *genre abstrait, genre concret* permet d'appréhender la diversité des pratiques dans leur double dimension : pour une part les façons de rendre compte des récits en milieu scolaire se ressemblent (pôle du générique), pour une autre part, leur mise en œuvre, l'histoire d'acteurs singuliers, les thèmes des récits les différencient (pôle du particulier).

L'enjeu didactique de ces distinctions est important puisqu'il y va de la conception de l'écriture élaborée par les élèves et des pratiques dans la classe.

À partir du corpus relevé, textes des élèves et discussion collective, on s'intéresse aux divers modes de réception actualisés et à la négociation à laquelle ils donnent lieu dans la discussion collective. On voudrait montrer, à travers le déroulement des échanges comment s'élabore le genre concret de la réception de ces textes, dans cette classe, entre ces participants et préciser ce qu'il doit aux deux grands genres abstraits que l'on vient de définir. La maîtresse conduit la relecture des textes des élèves, tantôt en suivant les commentaires des élèves, tantôt en les orientant, les guidant vers des problèmes ou leur donnant des

2. Cf. *Repères, L'écriture comme activité littéraire*, n° 26/27, INRP, 2002-2003. On signale notamment deux articles : celui de C. Tauveron et celui de D. Bucheton et J.-C. Chabanne.

3. F. François (2004) utilise cette opposition « paraphrasable », « non paraphrasable » pour rendre compte du double aspect du récit. On peut résumer un récit, le paraphraser, mais on ne rend pas compte de la signification la plus importante du texte qui est du côté du non paraphrasable, ce qui et qui conduit cet auteur à évoquer l'aspect symbolique du récit. Il s'agit des particularités individuelles et des aspects esthétiques d'une œuvre.

indications pour les résoudre. On voudrait montrer également comment les élèves évaluent leurs propres productions ou celles des autres dans le cadre de leur interprétation des normes (voire des surnormes scolaires) et de leurs mouvements interprétatifs. Cette réception qui s'institutionnalise dans le déroulement du dialogue didactique tient plus du pôle de la réception linguistique cognitive que de la réception stylistique. Il s'agit d'en dire les ancrages et les limites. La réception d'un texte n'est pas corrélée à un ensemble de règles mais plutôt à la notion de mouvement. Les composantes des relations de cohésion cohérence sont posées isolément dans le dialogue maître élèves, on voudrait montrer que leur interprétation doit prendre en compte le tissu du texte, l'intrication des éléments qui assurent l'intelligibilité et l'inattendu, le mélange en relation avec les variations du thème.

1. la classe, les élèves et le dispositif

On ne saurait considérer les récits indépendamment de leur contexte de production et des conditions représentées par la classe, le dispositif et la demande magistrale.

Le corpus est constitué des récits écrits par l'un des demi-groupes d'une classe de CM2. Les élèves ont travaillé à *plusieurs* pour donner une suite à un début de roman⁴ étudié en classe et faisant partie de ce qu'on appelle la littérature de jeunesse⁵.

La consigne demandait d'*imaginer une suite qui expliquerait ce qui est arrivé au personnage principal (Skellig) et pourquoi il est dans le garage dans un état pitoyable*. Elle proposait de terminer le texte inventé par une phrase empruntée au roman avec la possibilité de modifier la personne d'énonciation, ce qui donnait :

- soit : *je l'ai découvert dans le garage un dimanche après-midi*.

-
4. *Skellig* est un roman de David Almond, édité par Flammarion/Castor Poche. Il est écrit du point de vue de l'enfant héros narrateur qui raconte ce qu'il voit et ce qu'il fait au moment même où il le vit, tout en adoptant une perspective de rétrospection. L'espace temps est celui d'une nouvelle maison dans laquelle la famille vient d'emménager, elle est en mauvais état, le jardin est en friche. La narration dessine un temps de solitude et de désarroi : le déménagement est un événement qui introduit une rupture dysphorique car le nouveau lieu est peu chaleureux, il coïncide avec la naissance prématurée d'une petite sœur sur laquelle se concentre l'attention. Le schème de la transgression d'un interdit (les parents interdisent l'accès au garage délabré) introduit le temps de l'aventure, de l'intérêt, avec la découverte de son occupant Skellig, personnage plus mort que vif, qui se nourrit de mouches. La narration est menée du point de vue de l'enfant aux plans spatio-temporel, affectif et langagier mais aussi au plan des valeurs, des savoirs et des croyances.
 5. Que l'écriture de fiction soit subordonnée à la lecture d'un texte littéraire n'est pas une nouveauté en soi, ce qui l'est davantage, c'est l'implantation dans l'école de la littérature de jeunesse, fruit d'une politique culturelle volontariste, qui la met au service d'une incitation à la lecture, et dont les enjeux sont largement identitaires, sociaux et culturels. À l'opposé, d'une conception plus ancienne, l'écriture des récits de fiction (ou pas) a été détachée à travers les travaux de la recherche et de façon majoritaire dans les pratiques, d'une conception selon laquelle la littérature fournissait des modèles à imiter. Cependant, du point de vue de la tâche demandée, cette littérature de jeunesse nous interroge par ce qu'elle implique comme écart avec les normes scolaires du récit. Un grand nombre de ces ouvrages privilégient la narration faite du point de vue d'enfants à la fois personnages et narrateurs, dans un temps où la narration est contemporaine de l'événement.

– soit : *Michaël l'a découvert dans le garage un dimanche après-midi.*

La maîtresse organise quatre groupes d'écriture de 2, 3, ou 4 élèves qui doivent se comporter en auteur collectif. L'activité d'écriture à plusieurs d'un texte unique pose le problème des aller et retour dans une tâche d'écriture entre activité individuelle et activité à plusieurs et la question des sous-tâches d'écriture pour lesquelles le travail à plusieurs et l'étaiyage entre enfants peut être efficace.

Ne disposant pas des discussions qui ont accompagné l'invention et l'écriture du texte, on se borne à constater que les textes produits sont relativement courts compte tenu de l'année de scolarisation (le texte de G1 est le plus long, G2, G3, G4 présentent des textes de longueur comparable). Prudemment, on avance l'hypothèse que la pluralité des auteurs peut avoir favorisé l'hétérogénéité des atmosphères et des reprises-modifications de genres culturellement attestés (particulièrement dans G2 et G3 et G4). Le texte produit est le seul observable de la tension entre force d'unification et hétérogénéité des voix. Ces auteurs collectifs se construisent dans le contexte scolaire. Les conditions de production, concrètes (le contexte de la classe) et imaginaires (la façon dont ce contexte, la consigne et les normes scolaires font sens pour chacun), jouent un rôle important dans le récit produit.

L'écriture du texte s'insère dans une séquence articulant lecture d'un roman et production d'un texte. Le premier jet est suivi une *dizaine de jours plus tard* d'un compte-rendu discussion en classe sous la conduite de la maîtresse, qui donne lieu à une réécriture (3^e étape) et une mise au propre finale⁶ (4^e étape de l'écriture).

Dans les limites de cet article, on s'intéresse particulièrement à la discussion portant sur le premier jet. On précise cependant que la discussion a eu des effets sur les auteurs. Tous ont apporté des modifications à leur texte, pour une grande majorité d'entre elles répondant aux remarques formulées lors de la discussion. G3 est le groupe qui a le plus retravaillé son récit, notamment en le continuant⁷. On précise également que les modifications entre 3^e et 4^e étapes ne concernent que l'orthographe, la ponctuation et la présentation du texte, modifications qui sont demandées par la maîtresse à travers les annotations qu'elle a portées sur les textes de la 3^e étape lors de sa relecture.

2. Comment s'élabore le genre concret de réception au cours de la discussion

La discussion intermédiaire entre les différentes étapes de l'écriture est régie par un dispositif explicitement formulé par la maîtresse :

6. On constate que cette séquence ainsi conçue comporte un lourd travail de copie, qui ne rend pas forcément la tâche attractive, dans la mesure où la mise au propre devient un but en soi.

7. On peut se reporter au corpus joint en fin d'article.

1-Mai-1 : vous allez sortir un stylo de couleur+vous avez sorti un stylo de couleur? Tu vois MathIEU:::+++au lieu de PAR-ler tout à l'heu:::re++hein ! alors on va retravailler sur les textes que vous avez+écrits ensem:::ble+par groupe+alors y a des groupes de deux et des groupes de quatre hein+alors+POUR améliorer votre texte+++je vais les LIRE+parce que vous savez qu'à l'oral+hein+on se rend compte+de certaines choses qui ne se voient PAS++d'accord? donc+vous allez écouter ma lecture+vous avez les textes sous les yeux+et quand vous remarquez quelque chose ++qui ne va pas+pour vous+et ben vous me mettez une croix (...) soit vous entourez le mot qui ne vous plaît pas+hein+qui ne va pas+soit vous mettez une croix (...)

La situation didactique est potentiellement porteuse d'une modification du rapport que les auteurs ont à leur œuvre en les mettant dans la position de lecteur. Elle ouvre la possibilité de construire une distance entre soi émetteur et soi récepteur. Dans le contexte scolaire, cette mise à distance par le changement de place et l'écoulement d'un certain laps de temps se mêle à des implicites dont les effets varient selon les sujets : le texte est « exposé » à la lecture du groupe et soumis à évaluation. En effet, la mise en place de cette discussion donne lieu à la construction d'un espace discursif particulier : espace de réception de son propre écrit, espace de réception de l'écrit de l'autre, *sous le regard du groupe* et de l'enseignant.

On constate que dans sa demande, la relecture proposée par la maîtresse vise une « amélioration des textes », qu'elle relie à la détection de « ce qui ne va pas », de ce fait, elle attribue un rôle d'évaluateur aux élèves.

Elle oriente la discussion vers les manquements aux normes linguistiques, voire la surnorme scolaire et les contraintes de l'écrit. Le mouvement global du dialogue suit cette orientation. Une seule prise de parole se montre appréciative, Anaïs en début de séance prend la place du commentateur positif. La maîtresse continue en thématissant non le compliment mais ce sur quoi il porte et le déplace vers le « modifiable » :

16-Ana-1 : moi+c'est plutôt une remarque bien+j(trouve que c'est bien d'avoir mis des petites expressions+ style « zut »+j'trouve ça assez original dans une expression écrite

17-Mai-9 : bon dans ce genre-là+euh+il n'y en a pas qui vous ont++que+par exemple +++qu'on emploie à l'oral+mais peut-être+que+qu'on pourrait améliorer+ qu'on pourrait changer à L'ECRIT+++parce que »zut » bon+c'est du familier quand même <4s>bon mais ça+on peut le laisser+par contre+il y a peut-être un peu de vocabulaire qu'on pourrait changer+qu'on emploie vraiment qu'à l'oral+qui est+++non?+++quand il parle de son travail+il parle de quoi?

Plutôt que de procéder à une étude détaillée du dialogue, on relève les thèmes soumis à la discussion et on montre comment, dans le déroulement de la séance, s'élabore cette réception.

2.1. Les façons de dire

Un thème court dans tout le déroulement de la séance, celui du « vocabulaire familier ». Cette catégorie est construite dans le dialogue dans l'enchaînement des énoncés. Ainsi, Anaïs, toujours à propos du premier texte :

38-Ana-6: *j'trouve que dans l'expression écrite+le terme « viré »++ne va pas très bien+++avec le texte*

39-Mai-15: *bon+tu proposerais quoi?*

40-Ana-7: *hum hum+++j'vois pas*

41-Cyril-4: *mis à la porte?*

Et la maitresse conclut en thématissant, un registre de langue, le vocabulaire familier :

46-Mai-18: *hum+++bon alors+donc+vous voyez les+++vous allez regarder+un p'tit peu les mots qui sont familiers (...)*

(c'est nous qui soulignons)

On peut dire que le dialogue fonctionne ici entre la maitresse et les élèves en affinité avec des éléments canoniques de la culture scolaire. C'est ainsi que *boulot* est remplacé par *emploi*, *viré* par *licencié*, *un joli garage bien en bordel* par un garage *en désordre*. Ces « améliorations » relèvent de la surnorme, elles ne répondent pas à une contrainte de la langue et ne sont pas interprétées en fonction du genre du texte ou de la personne d'énonciation.

Ce thème est ensuite repris par les élèves comme un « prêt-à-dire », à partir duquel se constitue, dans le déroulement des échanges, une routine interactionnelle.

Sa mobilisation la plus fréquente intervient après la clôture d'un thème suivi d'un silence, elle initie un nouveau commentaire appréciatif et est le fait des élèves. Cette routine construit un commun partagé, elle fonctionne comme relance de la discussion, sans prise de risque.

La façon dont les élèves reprennent modifie la culture scolaire se rencontre dans un autre exemple: tout de suite après la lecture du texte de G1 par la maitresse, Mathieu prend la parole :

10-Mat-2: *bah+un moment+j'trouve que quand il met je me+je menais une petite vie tranquille+pas plus originale qu'une vie normale+++si c'est pas plus originale+bah+forcément c'est qu'une vie normale+donc je trouve qu'une vie normale +c'est en trop*

11-Mai-3: *hum+alors une petite vie tranquille+tu proposes?*

12-Mat-3: *une petite vie tranquille+euh+une petite vie tranquille et banale*

La maitresse entérine rapidement la proposition en s'adressant aux auteurs du texte :

15-Mai-8: (...) tu es d'accord avec Mathieu? très bien+ y a t-il d'autres réflexions+d'autres remarques?

D'emblée, la façon de dire, la question du style et de l'esthétique émerge dans les échanges. Le style est une notion dialogique, c'est la particularité du récepteur qui pointe ce qui a de l'effet sur lui. La formulation a un *effet* sur l'élève récepteur, qu'il essaie d'explicitier: son mouvement discursif est intéressant, il énonce son jugement et cherche à le justifier en élève qui a compris les demandes de l'école. Il puise les énoncés qui fonctionnent comme arguments dans la représentation qu'il s'est construit de la demande scolaire en matière d'écriture.

Avec raison sans doute puisque sa remarque ne suscite pas d'étonnement et emporte l'adhésion de la maitresse et des auteurs du récit. On peut cependant émettre l'hypothèse que cette attitude est en affinité avec le début du dialogue où la maitresse a exposé la consigne et attribué la place d'évaluateur-correcteur aux élèves. De ce point de vue Mathieu se comporte en *bon* élève qui répond aux attentes de la maitresse.

Cette réflexion de Mathieu permet de préciser.

2.2. Morphologie des verbes et concordance des temps

Un second thème est développé ponctuellement mais assez longuement dans le commentaire du second texte, celui de la morphologie des verbes et de la concordance des temps. Il est initié par la maitresse. À partir de l'énoncé d'un élève, elle fait/impose un mouvement de thématization :

La discussion porte sur le mot « marre » prélevé dans cet énoncé: « il en avait marre qu'on le craignait ».

Cyril propose de le remplacer :

81-Cyril: quand il en avait ASSEZ

Mathieu renchérit :

83-Mat-quand il en EUT assez

C'est à partir de cet énoncé que la maitresse change de thème :

84-Mai-36: oh+AH !+++ alors+qu'est-ce++vas-y essaye d'aller plus loin dans ce que tu viens de dire+qu'est-ce+qu'est-ce qui t'a paru un p'tit peu à corriger dans ce texte-là justement+à propos de ce que tu dis là?

<6s>

85-Ale-2: euh ben+c'est que+moi j'trouve qu'ça va pas très bien « qu'on le craignait »+enfin

86-Mat-9: euh+et puis aussi que+ que quand il en avait marre donc+ça fait un peu comme si c'est lui qui+qui euh+avait décidé quand il en avait marre+j'trouve quand il en eut+quand il en avait marre

(...)

88-Ana-12: c'est plus quand il en avait marre+qu'on le craint+qu'on le +qu'on le craigne

89-Mai38: alors tout ça concerne quel genre de mots qu'il va falloir changer+c'est quoi ces mots-là? on avait vu « avait »

90-Mat-10: les verbes

La maitresse demande un rappel du contenu des leçons de grammaire menées en parallèle au travail sur le récit :

91-Mai-39: les verbes+hein+d'accord donc y va falloir que vous+ quitte à vraiment redire vos phrases à HAUTE voix+hein+on a vu ÇA++qu'est-ce qu'on a vu?euh qu'est-ce qu'on étudie en ce moment? et justement on a§

92-Mat-11: §la concordance des temps

93-Mai-40: va plus loin

94-Mat-12: euh ben

95: Mai-41: qu'est-ce qu'on a vu?

96-Mat-13: euh+c'est à quoi sert un temps dans un texte

Et après que les élèves ont cité les temps du passé (imparfait, passé simple, passé composé), elle fait cette synthèse :

101-Mai-43: voilà+voilà+donc on a vu les concordances dans un texte imparfait passé composé+maintenant on aborde imparfait

et conclut :

104-Mai-44: passé simple+donc vous allez retravailler les filles+hein sur+ dans vos phrases+parce que+ça arrive souvent+hein+souvent y a++votre texte est au passé+et vous allez voir que vous avez à certains moments+employé++pas le temps qu'il fallait du passé+d'accord+pensez-y++tout à l'heure++hein

La maitresse a quelques difficultés pour construire le thème conjointement avec les élèves. Ils se préoccupent d'abord du sens, elle de la grammaire. Elle les étaye de diverses façons, en faisant appel à leur réflexion (84), en les aidant à construire leur raisonnement pour justifier leur remarque (89, 92), en établissant explicitement un lien entre leçon de grammaire et écriture (95).

On peut remarquer qu'elle dessine ainsi la zone proximale des élèves. Elle « sélectionne » un problème linguistique objectif, qui concerne la norme du français, et fait partie des savoirs à enseigner. Elle rappelle les « outils » à la disposition des élèves, le cours de grammaire et les manuels dont ils disposent pour vérifier la morphologie des verbes.

2.3. Redire, expliciter, commenter

Un troisième thème, celui de l'interprétation du contenu en redisant avec ses propres mots et en commentant est initié par les élèves.

On prend deux exemples :

- la discussion à laquelle donne lieu l'énoncé de G2 déjà mentionné: *Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde craignait*, qui relie syntaxe et construction du sens :

113-Ell-3: *euh ben+en fait ce s'rait plutôt+euh+ au lieu que ça soit+euh+une maison que tout le monde craignait+ça serait plutôt+euh+que tout le monde craignait Skellig*

114-Mai-49: *<en riant> ben oui+qu'est-ce qu'on croit? que croit-on dans cette phrase-là?*

115-Cyr-6: *mais que+mais que+que c'est la maison (inaudible)*

116-Mai-50: *<en riant>ben oui+que c'est la maison qu'on craint*

117-Ana-16: *mais c'est justement la MAISON parce qu'on a peur qu'elle soit HANTÉE on croit que les gens+dès que quelqu'un y rentre cette personne devient§*

118-Mai-51: *§oh la la !+ah ben oui++mais alors là+ah oui*

119-Ana-17: *c'est plutôt la maison*

120-Mai-52: *mais oui+mais après+tu vois pourquoi je+ ça ne m'a pas paru bon parce qu'après tu mets + « tout le monde avait peur de lui »*

121-Mat-17: *et la maison c'est elle*

122-Mai-53: *tu vois+alors faudrait que vous l'expliqu+euh::++ou alors dans une maison hantée+alors à ce moment-là+il faut que vous expliquiez parce que+euh+hein+y avait+parce que là+on a peur de lui mais on a peur de la maison+++alors il va falloir que vous repreniez la première partie§*

123-Mat-18: *§sinon tu peux dire que i+que tout le monde a peur de tout ce qui touche à lui++comme par exemple+sa maison+ses objets+euh+je n(sais pas+son chien*

124-Mai-54: *j'crois que c'est plutôt que les gens+ils ont peur de lui+puisque c'est un sorcier+j'crois qu'il vaut mieux que vous restiez sur cette idée-là+quand même+hein+d'accord?Ils ont+hein<5s>*

Cet extrait est intéressant en ce qu'il nous montre comment l'un des auteurs, Anaïs, « défend » son texte. Bakhtine (1979/1984) a pu écrire que l'auteur ne peut certainement pas éclairer le processus créatif. On nuance cette affirmation. Si, en effet, l'auteur n'explique pas le processus créatif, il n'en est pas moins tout à fait capable de réflexions sur son texte. Dans cet extrait, Anaïs prend en effet la posture d'un auteur en énonçant un projet d'écriture, la recherche d'un effet de sens. Ce qui est remarquable ici, c'est l'énoncé de

Mathieu (123), qui continue la réflexion d'Anaïs, en formulant explicitement le lien entre maison et personnage. Ici, la discussion amorcée entre élèves est interrompue par la clôture de la maitresse (124).

- un extrait du commentaire de G4. Anaïs évoque le comportement du héros, Skellig:

262-Ana-25: mais il y a quelque chose que j'ai pas très bien compris+pourquoi il est pas resté dans la maison? au lieu d'aller dans le garage s'enfermer+il pourrait rester dans un bon lit chaud devant un+tas de cacahuètes

263-Cyr-15: devant la télé

264-Ell-22: parce que+parce que dans la maison+ben y a quand même des réserves de nourriture

265-Ana-26: dans le frigo

266-Ell-23: oui VOILÀ

267-Ale-19: ben oui+mais+après y a les policiers qu'arrivent non?

268-Ell-24: ben NON !

269-Ana-27: mais comment i peuvent savoir?

270-Ale-20: ben parce qu'il est mort le type

271-Ana-28: mais comment ils le savent?

272-Ale-21-ben ils l'ont dit

273-Ana-29: non on§

274-Mat-40: §comment est-ce qu'ils l'ont découvert dans l'histoire?

275-Ell-25: peut-être qu'il payait plus ses impôts

(...)

279-Elé-5: ben+c'était parce qu'en fait+si+euh il restait dans la maison+avec leur mort+ben+on allait le découvrir et le mettre en prison+donc+nous on avait l'idée de dire que c'était dans le garage

L'interprétation donne lieu à des échanges de plus en plus fournis (et de plus en plus passionnés) au cours du déroulement de la séance non seulement entre élèves et maitresse, mais également entre élèves. Les élèves initient un nouveau mode de relation interlocutive et entrent dans des genres discursifs différents. Ils redisent, paraphrasent, explicitent les non-dits narratifs, s'expliquent le déroulement de l'histoire, dans l'accord ou le désaccord.

Une partie du texte de G4 fait ici l'objet d'une compréhension qui s'élabore et se discute dans le dialogue à plusieurs. Il devient l'objet à propos duquel les élèves font des *mouvements de pensée* et confrontent leurs interprétations pour éclairer les raisons d'agir du personnage, ce qui fait advenir les événements du récit.

L'enjeu de l'écriture prend dans le dialogue entre enfants une nouvelle dimension. Il ne s'agit plus seulement d'améliorer les textes, mais de les reprendre et les soumettre au questionnement interprétatif de chacun, de confronter les *réponses* qu'on y apporte.

Du point de vue très bakhtinien de la compréhension responsive, l'espace de réception est également un espace de production. Du point de vue de la réception des récits, ces échanges sont du côté de la réception cognitive, dans la mesure où le débat porte sur le contenu, sur ce qui est sous-jacent au texte et permet de le rendre intelligible.

On peut dire que le dialogue effectif (ou genre concret de réception) s'est déroulé d'une façon plus complexe que la consigne de la maitresse ne le présentait. Les élèves ont initié des façons de commenter les récits, pour une part dans le sens de la réponse attendue de la maitresse, en reprenant modifiant la culture scolaire et pour une autre part d'une façon plus diversifiée selon leurs mouvements spontanés d'interprétation. Le genre concret s'est constitué également dans le cadre du rapport de places, d'une histoire interactionnelle et affective.

Cependant cette réception qui s'est élaborée dans ce dialogue ne rend pas compte des différences remarquables entre les textes et de leur singularité, ni des enjeux de l'écriture de fiction.

Une réception stylistique prend en compte la façon de dire et que le processus d'engendrement des textes n'est pas affaire de règles. Ce genre de réception mérite toute l'attention des didacticiens. Le changement réel de l'enseignement du récit ne passe pas seulement par la mise en œuvre de séquences qui articulent lecture, écriture et réécriture, mais vraisemblablement et tout à la fois, une modification du genre de réception et de la place discursive des élèves, la confrontation avec d'autres textes et des questionnements à leur propos⁸.

3. Les accentuations d'une réception stylistique

Les textes du corpus sont animés d'une dynamique textuelle, plus forte que les effets des manquements aux normes morpho-syntaxiques, aux normes de l'écrit, aux règles sous-jacentes à leur intelligibilité.

Un récit de fiction entretient une relation d'intertextualité avec d'autres textes, dans le cadre d'une culture qui suppose une modification et non une fidélité à des façons de faire.

L'analyse des façons de continuer le texte initial, auquel la discussion menée en classe n'a pas fait référence, demande que l'on s'intéresse au dit, mais

8. De ce point de vue, on se rapproche des conclusions de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères*, n° 26-27, 2002-2003, p. 123-148. Ils énoncent un *ensemble de principes* en vue de modifier le genre de réception des écrits des élèves.

également à la diversité des modes de signification du texte. Il fait partie du fonctionnement normal des textes d'être dans une relation d'intertextualité, de convoquer d'autres textes, de faire faire des mouvements de pensée associatifs.

Aucun des textes produits par les élèves n'est en rupture avec le texte inducteur. Le continuer n'implique pas, cependant, de raconter-penser exclusivement dans le cadre de ce texte.

La pensée associative analysée par Vygotski comme une façon naturelle de penser les objets, fonctionne à partir des significations dites, mais aussi des significations dessinées – à partir du rythme, du tempo, autrement dit de la dynamique temporelle du texte, et des significations atmosphériques.

De ce fait, la suite « inventée » est porteuse de la culture des auteurs mais aussi du pathos de l'interprétation du texte de départ par les enfants.

3.1. Consigne, circulation discursive et association

Le récit est élaboré à partir d'objets et de déplacements. Les mots impliquent des univers discursifs, ils ont toujours déjà servi et ne sont pas séparables des contextes dans lesquels ils ont été employés. Ils dessinent un point de vue par rapport à la réalité, qui de ce fait demeure inatteignable en tant que telle. Mais, par ailleurs, les mots peuvent toujours être intégrés à un axe associatif qui modifie l'univers impliqué. À partir de ces mots évocateurs d'univers discursifs, le *mouvement associatif* fait entrer dans un autre univers. Cette capacité des mots à glisser d'un univers à l'autre est ce qui relie les différents espaces-temps entre eux. Ce mouvement est le même que celui qui prévaut dans la logique naturelle, mouvement qui est fortement lié aux fils associatifs du sujet, eux-mêmes fortement dépendants de sa culture.

Certains mots fonctionnent comme mots attracteurs à partir desquels se dessine un mouvement discursif.

On s'attardera sur le texte du groupe 1, qui entretient avec le texte de départ une relation de dialogue « proche », alors que pour les autres, la suite inventée enchaîne sur des significations dessinées, sur des points de vue non thématés dans le texte, et évoque d'autres sources.

On prend l'exemple du « traiteur chinois ». Dans le texte initial, « le petit traiteur chinois du bas de la rue » fonctionne comme indice, renvoie à un espace-temps et évoque une pratique culturelle. Dans le texte des enfants, « le traiteur chinois » fonctionne comme espace-temps dans lequel s'inscrit le personnage. Il joue le rôle d'un localisant spatio-temporel et socio-culturel :

« Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. Je menais une petite vie tranquille pas plus originale qu'une vie normale. »

Ces éléments repris d'un texte du texte inducteur dessinent une part de commun, une part de *générique* propre aux personnages. Mais, ils entretien-

nent une relation singulière avec ce générique. L'environnement des personnages est constitué d'objets qui prennent pour chacun d'eux un sens différent, en fonction de leur place dans le schéma actantiel, de leur action, de leur relation aux autres.

Le texte de G1 présente une conception de la fiction qui mimétise le rapport au réel, partiellement commun – dans le début et la suite, il y a bien un « traiteur chinois », et partiellement différent. Il se diversifie en fonction du rapport au monde, du point de vue qui engage bien sûr l'ancrage spatio-temporel, mais également la capacité de projeter n'importe quel objet dans d'autres entours, selon son histoire, sa culture, et ses propres fils associatifs.

Le fil associatif fait faire aux auteurs de G2 un mouvement de genre : c'est le genre littéraire, du « roman noir », qui se dessine à travers une série lexicale et des types d'actions qui constituent un « monde » ou chronotope :

« Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. Tout le monde avait peur de lui, ils croyaient que c'était un sorcier. Comme il en avait marre qu'on le crégnier, donc il fit une potion chimique mais il se trompa de produit et le mélange exposa sur lui. Il fût toucher par le produit. Et tout d'un coups Skellig devint laid et des ailes noir lui poussait dans le dos. Skellig affolé metta surpris metta une veste et alla dans le garage... »

Les objets et processus (la maison qui fait peur, le sorcier, la potion chimique et la métamorphose) construisent un fil de cohérence transmis par la culture⁹.

G4 projette la situation exceptionnelle du personnage dans l'univers du conte (sordide), évoqué par la reprise du schème de l'action répétée trois fois et de celui du sommeil auquel seule l'arrivée du personnage « élu » peut mettre fin :

« Un jour d'une journée ensoleillé mais triste pour M. Skelling car il avait perdu la maison de ses rêves et le soit disant M. Myers l'avait acheté avant lui, M. Skelling voulut se vengé en le tuant la 1^e fois était de le noyer mais il échoua, la 2^e fois c'est de l'assommer sans succès, la 3^e fois il essayait de l'étrangler mais il échoua...petit à petit M. Myers s'en rendre quonte c'était mr Skelling qui voulait le tuer donc il lui a donné un médicament qui endormé jusqu'à que quelqu'un le réveil. Un jour M. Gazi commanda un 27-53. Et le traiteur sans le faire expré il réveilla M. SKellig... »

G3 évoque un récit de naufrage spectaculaire :

« Tout a commencé quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons traverser l'Atlantique. Mais un incendie s'est déclarer et le navire a chavirer. Le feu a atteint les cuves, donc le navir a exposer et une pluie de tolle s'est abattue sur nous...et une grosse vage...un ras de marée allait s'abbate sur nous j'ai sais une plaque de tolle et j'ai SURFER sur la vag. »

9. Les « ingrédients » du roman noir ont été abondamment repris et modifiés dans divers genres et divers supports.

Comme les précédents, ce texte reprend un schème narratif qui est transmis par la culture. Cependant, la reprise s'accompagne toujours de modifications. Les évaluations dessinent un chronotope *aspectuel* qui singularise cette mise en mots: les intensifications portées par le lexique (sens référentiel des noms et des verbes: *exploser, pluie de tôles, raz-de-marée*; adjectifs évaluateurs: *grosse vague*) et les procès donnent la figure de l'excès, de la démesure. Ces mouvements d'interprétation sont ceux du récepteur, à partir des significations dites et/ou dessinées. Le lecteur est sensible, avec tout autre lecteur au mouvement associatif, au nouvel entour dans lequel le personnage est projeté, mais c'est à partir de sa culture et de ses associations propres qu'il évoque une expérience ou un texte particuliers.

L'associatif ne peut pas être considéré comme un mouvement comme les autres dans la mesure où il caractérise le cours de notre pensée. Sans cesse, le fil de nos associations modifie l'entour d'un objet, le fait apparaître dans de nouvelles relations au réel, au souhaité, au redouté... L'espace de la fiction redouble cette émancipation, il est un espace à part, un espace en suspens dans lequel nous sommes libérés des contraintes de la vie réelle, par lequel notre point de vue sur le monde se renouvelle et nous nous ouvrons à l'altérité.

3.2. L'espace de la fiction est un espace transitionnel

Les récits en tant que genre, précisait-on dans un paragraphe précédent, ne peuvent être envisagés indépendamment de leur sphère de production. Ils sont à la fois interprétation et réponse dans le cadre de la situation dialogique dans laquelle se trouve l'auteur concret.

Colletta (1995, p. 61) précise qu'à côté du jeu d'images qui accompagne tout dialogue, il y a lieu de prendre en compte un champ expérientiel. Ce champ, écrit-il, peut être considéré comme « *lieu de la médiation entre le sujet et lui-même (où il se construit comme personne), entre le sujet et son partenaire (où il construit sa relation à autrui) entre le sujet et le réel (où il construit son monde intérieur, sa culture)* ».

Ce champ s'apparente à l'espace transitionnel défini par Winnicott (1971/1975). C'est à partir de l'objet auquel s'attache le bébé que Winnicott a développé cette notion en insistant sur le fait que ce qui importe n'est pas la nature réelle de l'objet mais l'utilisation qui en est faite. L'objet peut être, en tant qu'objet qui s'offre à la vue, couverture, peluche ou tout autre « *doudou* », mais en l'enfant se combinent cette perspective objective et sa perspective subjective. C'est de cette façon que l'objet, tout en étant « *tel* » objet (par exemple une couverture) est aussi du point de vue de l'enfant un objet tout à fait singulier et unique.

L'espace transitionnel est médiateur entre les sujets eux-mêmes, et entre les sujets et la culture. Si l'on considère les récits, l'espace transitionnel se constitue dans l'interaction entre un texte, son auteur et son lecteur. Dans cet espace transitionnel de la culture, l'interprétation de chacun est pour une part

semblable à celle de tous les autres, pour une autre part caractérisée par une accentuation et des associations singulières.

On peut dire que les textes sont pris dans une circulation entre les différents récepteurs, pour une part, ils font l'objet d'une réception-compréhension « objective », et pour une autre part, ils sont reçus-continués en tant qu'œuvre, qui fait faire tel mouvement d'interprétation en fonction de l'histoire singulière du sujet récepteur.

Winnicott a insisté sur le lien entre objet transitionnel, jeu et créativité. En jouant, l'enfant noue de nouvelles relations avec la réalité, avec autrui, en créant un monde intermédiaire entre lui et autrui, entre lui et sa culture. C'est ce qui nous conduit à évoquer l'espace de fiction comme espace de jeu.

3.3. *Espace de fiction, espace de jeu*

L'écriture du récit de fiction demandé aux élèves est organisée autour de l'expérience d'un personnage. Le personnage ne se réduit pas à un rôle, il est « déterminé » par l'espace-temps dans lequel il se meut. Le personnage est construit dans le processus de l'interprétation, à partir des actions dites, et des significations dessinées par l'enchaînement des modes discursifs, par la diversité des temporalités énonciatives.

La consigne induisait le rôle de pôle attractif joué par le personnage Skellig. La fiction était ici de « représenter » une communication adressée, de faire d'un être de papier l'origine d'un récit rétrospectif « explicatif ». Au-delà des contraintes de la cohésion sur le suivi des personnages, les récits manifestent une belle diversité de présentation du personnage, qui recoupe la distinction récit en « je », récit à la 3^e personne.

Il ne s'agit pas de révéler « le » sens du texte, mais de dire quels effets le texte a sur l'interprète (que je suis ici), en sachant que d'autres fils d'interprétation pourraient être construits. Ainsi que le précise F. François (2004), on n'a jamais affaire aux textes mêmes mais à leur interprétation.

Dans notre corpus, les récits à la première personne modifient l'ancrage énonciatif du texte de départ.

G1 : « ~~Tout~~ Je m'appelle Skellig. Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. Je menais une petite vie tranquille pas plus originale qu'une vie normale. »

G3 : « Tout a commencer quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons traverser l'Atlantique. Mais un incendie s'est déclaré et le navir a chavirer. »

Alors que le personnage de G3 se définit du point de vue de la catégorie socio-professionnelle et s'inclut dans un groupe, celui de G1 se présente en utilisant le nom propre qui fonctionne comme une sorte de substitut au « je », mais inclut le point de vue d'autrui. En même temps que la formule de présentation assigne une origine énonciative, le nom propre implique une distance

de soi à soi, une tentative de parler de soi comme si on occupait une autre place.

Dans les récits à la troisième personne, l'ordre d'énonciation dessine les mouvements sémiologiques, le déplacement des points de vue.

G2: « *Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. Tout le monde avait peur de lui, ils croyaient que c'était un sorcier.* »

Dans ce début, le narrateur se fait narrateur objectif et porte-parole de l'appréciation subjective des autres personnages et de leurs croyances. Ce sont les déplacements de la voix narrative, autrement dit, l'ordre de l'énonciation, qui construisent ici le personnage.

Dans le texte du groupe 1, le personnage est un homme plus « patient » qu'agent, pragmatique et humoriste. Les affinités entre le « je » du narrateur-personnage et les marques temporelles figurent le temps de l'irruption de catastrophes. Ses réponses aux actions et paroles des autres personnages déplacent le thème (les récriminations du client), et se singularisent par leur pragmatisme :

G1: « *Un jour que je livrais 27 et 53, mon client, M. Shuses récriminait contre moi il disait que ce n'était pas le plat qu'il avait commandé* » *Moi, je trouvait ça bon. J'annonçait la nouvelle au patron quand tout à coup je ne sais plus comment je me suis retrouvé dehors; j'étais viré. "Zut", me suis-dis-je. Je ne peux plus payé mes loyers. Je me suis donc réfugié chez mon ami "Le vieux crouton"...* »

Les genres se mimétisent, et ici, le discours du personnage « mime » le dialogue oral. Les évaluations suspendent la narration de l'action et sont porteuses du jugement appréciatif du personnage narrateur, émis soit au moment de l'événement, soit au moment de sa narration. Le fait intéressant ici est que, pour le personnage lui-même, l'événement conserve des zones opaques: « quand tout à coup je ne sais plus comment ».

L'auteur qui se dessine dans ce texte joue avec les transgressions induites par le texte de départ. Au plan des thèmes, elles portent sur le propre et le sale, la temporalité humaine, l'obéissance et au plan de la mise en mots, sur les catégories utilisées pour la désignation (par exemple « le vieux croûton » pour désigner un personnage).

La transgression donne du plaisir : dans le texte des élèves, elle est portée par des *procès*: *je me suis goinfré d'araignées et de mouches mortes*; des *commentaires et marques de subjectivité* dans le discours du personnage: [...] *enfin ce prénomé « garage » à moins que ça ne soit sa décharge privée (quel luxe)* et enfin du plaisir de *jouer avec les mots*, repris du texte (« le vieux croûton », par exemple, pourtant stigmatisé dans la discussion collective et supprimé dans la réécriture) ou non, de jouer avec les interjections et onomatopées qui émaillent la description du garage, de jouer avec le genre du monologue oral.

Le texte de G2 présente un monde repris d'une tradition culturelle attestée celle du roman noir, et présente un personnage sorcier maladroit. Sur le récit produit, se lisent le sens et le pathos construits par le groupe d'auteurs, à partir du texte initial, et la nature de leurs associations :

« Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. »

Le personnage est mis dans un monde dessiné par l'ordre d'énonciation (la maison inspire de la crainte, l'homme également), qui n'est pas un ordre de succession grammaticale. Le jeu avec le genre est porté par le contraste entre ce que l'horizon d'attente a créé et le résultat des actions du personnage :

« [...] il fit une possion chimique mais il se trompa de produit et la po le mélange exposa sur lui. Il fût toucher par le produit. Et tout d'un coups Skellig devint laid et des ailes noir lui poussait dans le dos. Skelig affolé metta surpris metta une veste et alla dans le garage se caché et n'en resorti plus jamais.

Sauf le soir il allait avec l'aide de ses ailes hanté le village. »

Le jeu avec le genre s'appuie sur la relation du narrateur avec son personnage, qui tantôt en sait plus que lui (il se trompa), tantôt décrit les suites d'actions comme un observateur extérieur, tantôt, porte un jugement évaluatif.

Le texte de G3 présente une temporalité ludique, celle du changement de monde et de la « métamorphose » du héros :

« [...] il allait s'abatte sur nous j'ai saisis une plaque de tolle et j'ai SURFÉ sur la vag.

J'ai surfer pendant des jours et des jours, je mangeais des crustacé que ramasser au passage. Un jour je me suis échoué sur la plage. J'ai rempé jusqu'à un garage qui ma semblait pamale pour m'abriter des coups de soleils. Et puis j'y suis resté des années sans rien mangé j'usqu'a ce qu'un. Et puis j'y suis rester quelques jours j'en mangeans des araigné et des mouche jusqu'à ce que j'ai repris mes forces. Ce jour là je voulais savoir qui habitais dans ce joli garage bien en bordel. »

Ce récit enchaîne sur les significations dessinées du texte source. L'exceptionnel de la situation est déplacé sur le personnage lui-même et la jubilation liée à la transgression sur l'émancipation des lois du monde réaliste.

Un mouvement discursif autour de pétrolier fait passer de l'univers du travail à celui des jeux nautiques. « Pétrolier » est le mot qui fait le lien entre les espaces-temps et les différentes pratiques qui leur sont attachées. Il s'intègre à un ensemble appartenant au travail, et à un autre (moins attendu), celui de la navigation. La dramatisation dans le texte de G3 est mise au service¹⁰ de la modification du point de vue de narration. Le déplacement du point de vue est créé par le contraste temporel qui accompagne le déroulement des faits :

10. « Mise au service » ne signifie pas ici qu'il y a choix conscient de l'auteur, il s'agit d'un mouvement d'interprétation que le texte fait faire au récepteur.

tension de l'avant, de l'anticipation de ce qui peut arriver ; mise en contraste avec la détente du résultat inattendu : l'ordre de l'énonciation s'ajuste à l'ordre de succession action résultat :

« un ras de marée ! il allait s'abatte sur nous j'ai saisi une plaque de tolle et j'ai SURFÉ sur la vag. » (G3)

Les explications mises dans l'intention du personnage : il mange des mouches et des araignées *pour restaurer ses forces*, il s'abrite dans le garage *pour éviter les coups de soleil* après avoir été exposé pendant des jours et des jours n'ont aucune vraisemblance, on a mentionné qu'elles pouvaient révéler une tension entre désir et contrainte, mais on peut dire également qu'elles renforcent la légèreté et la liberté du texte. Autrement dit, il y a rencontre heureuse, bonheur textuel plus que maladresse. Bien entendu, il ne s'agit pas de prétendre qu'il y a là intention consciente, plutôt un effet produit (que ma particularité de lectrice interprète comme effet comique).

L'émancipation se continue sur les re-catégorisations qui accompagnent la paraphrase du texte source :

« ce jour là je voulais savoir qui habitais dans ce joli garage bien en bordel. »

La lecture stylistique que l'on préconise ne s'accommode pas d'un prélèvement partiel opéré sur le texte. Le « garage en bordel » est en affinité avec la *transgression* qui est l'organisateur dominant de ce récit, avec la désinvolture du personnage, avec l'aperception ludique qu'en ont les auteurs.

C'est encore le ludique qui prévaut pour G4, cette fois dans le rapport qu'il noue avec le genre conte. L'action répétée trois fois rappelle l'épreuve à laquelle se soumet le héros et figure en outre un temps d'acharnement et... d'échec dans le conflit. Le récit met en place la relation entre deux personnages, sur le schème « action-réaction ».

On peut remarquer que l'emprunt de la répétition d'une suite d'action à un genre culturellement partagé, l'emprunt du schème du sommeil interrompu par un personnage « élu » a comme corollaire une faible singularité du récit, comme si l'intertextualité favorisait un degré de généricité dans la diégèse et la mise en mots.

Le récit de fiction permet d'entrer dans le jeu du « comme si ». Le personnage du texte de départ transgresse les règles et normes sociales, il s'affranchit des limites temporelles. On peut constater que les auteurs élèves sont entrés, chacun à leur manière, dans ce jeu d'émancipation des contraintes d'une vie ordinaire. Ils ont tous repris le schème de la transgression initié dans le texte de départ, mais chaque groupe, à sa manière, avec son *style*.

Conclusion

La discussion collective est un moment important de la séquence « écriture ». Elle ouvre un espace de réception et un espace d'interprétation dans lequel se construisent des façons de commenter les textes (le sien et celui des autres), dans lequel se modifie la relation de l'auteur à son texte, s'élabore une conception de l'écriture (de fiction, ici) et de ses enjeux. C'est au cours de telles discussions que les élèves sont acculturés à des façons de lire leurs textes et des façons d'en parler.

La demande de la maîtresse est « étroite » (centrée sur « ce qui ne va pas » et orientée vers « l'amélioration » des textes), les échanges au cours du dialogue attestent d'un décalage entre demande et échanges concrets. Les élèves ont pour une part repris-modifié des normes relevant de la culture écrite scolaire (telle qu'ils l'ont interprétée, et dans le contexte de ce dialogue), pour une autre part leurs interventions relèvent de leurs mouvements d'interprétation. Les thèmes effectivement développés ne se sont pas limités aux aspects linguistiques, aux normes de l'écrit et aux règles sous-jacentes à l'intelligibilité des textes.

Cependant, la réception qui progressivement s'est construite dans le déroulement du dialogue est le plus souvent proche d'une réception « linguistique cognitive » telle qu'on l'a définie. Elle demeure peu adaptée à une prise en compte de la singularité des projets d'écriture, du mode de fonctionnement des récits. Néanmoins, il ne s'agit pas de l'écarter purement et simplement. Les problèmes traités dans le déroulement des échanges sont des problèmes qui se posent objectivement. Toute la question est de savoir comment ne pas en rester là, comment ne pas cantonner l'écriture du récit de fiction dans un exercice d'apprentissage des normes écrites du français scolaire.

L'aménagement de situations estimées favorables au travail de l'écriture n'est pas suffisant. Il est nécessaire de déplacer l'accentuation : la réception stylistique intègre le point de vue de la réception linguistique cognitive, l'une ne va pas sans l'autre, mais non dans le sens d'une addition. La réception stylistique déplace la perspective de la réception linguistique cognitive, et le mouvement interprétatif prend appui sur la façon dont se tricotent ensemble les éléments contraints (appartenant au pôle de l'intelligibilité), le fil associatif et le mélange avec d'autres thèmes, d'autres genres (appartenant au pôle de ce qui construit la singularité du texte).

L'écriture de fiction fait entrer dans un espace de « suspension », ou de référence seconde, dans un espace où l'on joue avec les modèles culturels, où on les mélange, les modifie... où se dessine la subjectivité d'un auteur. *Le garage bien en bordel n'est pas un garage en désordre...* L'auteur d'un récit de fiction expérimente le jeu de l'émancipation des normes socioculturelles, le jeu avec les mondes et les genres.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1977) : *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.
- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. (2001) : « Note de synthèse. Pratiques langagières et socialisation », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 137.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002/2003) : « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères*, INRP, n° 26-27, p. 123-148.
- BRUNER, J. S. (1990/1991) : *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel.
- COLLETTA, J.-M. (1995) : « Qui parle et pourquoi ? Examen critique de quelques approches de l'interaction », *Lidil*, n° 12.
- FRANÇOIS, F. (1994) : *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeux et variations des figures du sens*, Paris, Nathan.
- FRANÇOIS, F. (2004) : *Enfants et récit. Mises en mots et « reste »*, PULille, Le Septentrion.
- FROMENT, M. (2005) : « Quatre interprétations d'une consigne dans l'élaboration de textes écrits en classe de CM2 », *Langage et société*, Paris.
- FROMENT, M. & LEBER-MARIN, J. (2003) : *Analyser et favoriser la parole des petits*, Paris, ESF.
- TAUVERON, C. (2002/2003) : « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, INRP, n° 26-27, p. 123-148.
- VYGOTSKI, L. S. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WINNICOTT, D. W. (1975) : *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Corpus

(On reproduit les textes des enfants sans correction et en rapportant les ratures)

Groupe 1 - Marie et Elise

« Skellig

⚠ Je m'appelle Skellig. Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. Je menais une petite vie tranquille pas plus originale qu'une vie normale. Un jour que je livrais 27 et 53, mon client, M. Shuses récriminait contre moi il disait que ce n'était pas le plat qu'il avait commandé » Moi, je trouvait ça bon. J'annonçait la nouvelle au patron quand tout à coup je ne sait plus comment je me suis retrouvé dehors ; j'étais viré. « Zut », me suis-dis-je. Je ne peux plus payé mes loyers ». Je me suis donc réfugé chez mon ami « Le vieux crouton »-c'est comme ça que je l'appelle- pour lui demander l'hospitalité. Il a accepté de m'éberger jusqu'à ce que je

retrouve du boulot. Or mon ami est mort (le pauvre). Je me suis donc réfugié dans le garage. Puis j'ai décidé d'aller prendre l'aire. « Oh zut ! je ne peux plus retrouver un boulot ; la porte ne pouvait plus s'ouvrir.

(ce § est déplacé à la fin du texte) Des nouveaux venus ont emménagé dans la maison du vieux crouton. Leur fils Michael m'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi.

Je me suis retrouvé enfermé dans tout ce fatras. Berk ! Tout est couvert de poussières et de toiles d'araignées et de mouches mortes. Pouha ! Ça empeste le pourri et le moisit. Et il y a des fuites partout ! Le vieux crouton ne devait pas se servir souvent de son... enfin ce prénommé « garage » à moins que ça ne soit sa décharge privée (quel luxe) On avait jamais vu un endroit pareil ! entre les poubelles ouvertes, et les courants d'air, le sol, les murs et le plafond qui se décomposent, il n'y a pas un centimètre carré de confortable. Pfff... Enfin, je me suis allongé ~~contre~~ derrière des caisses et je me suis goinfré d'araignées et de mouches mortes. Vous me direz : « Beeerrk ! » Mais c'est pas si mauvais quand on a l'habitude. A force d'être recouvert de poussière et de toiles d'araignée, je dois avoir l'aire d'un mort-vivant. »

Après la discussion collective : (en gras ajouts et substitutions)

« Skellig

Je m'appelle Skellig. Tout a commencé au petit restaurant chinois en bas de la grande avenue où j'étais employé en livraison. **Je menais une petite vie tranquille.** Un jour que je livrais 27 et 53, mon client, M. Shuses **m'accusa de ne pas avoir apporté le plat commandé.** Moi, je trouvai ça **très bon.** J'annonçait la nouvelle au patron quand tout à coup je ne sais plus **ni comment ni pourquoi** je me suis retrouvé dehors ; j'étais **revoyé.** « Zut », me suis-dis-je. Je ne peux plus payer mes loyers ». Je me suis donc réfugié chez mon ami **Ernie Myers** pour lui demander l'hospitalité. Il a accepté de m'héberger jusqu'à ce que je retrouve **un emploi.** Or mon ami est mort (le pauvre). Je me suis donc réfugié dans le garage. Puis j'ai décidé d'aller prendre l'aire. « Oh zut ! je ne peux plus retrouver un **emploi** ; la porte ne pouvait plus s'ouvrir.

Je me suis retrouvé enfermé dans tout ce fatras. Berk ! Tout est couvert de poussières, de toiles d'araignées et de mouches mortes. Pouha ! Ça empeste le pourri et le moisit. Et il y a des fuites partout ! **Ernie** ne devait pas se servir souvent de son... enfin ce **soi-disant** « garage » à moins que ça ne soit sa décharge privée (quel luxe) On avait jamais vu un endroit pareil ! entre les poubelles ouvertes, et les courants d'air, le sol, les murs et le plafond qui se décomposent, il n'y a pas un centimètre carré de confortable. Pfff... Enfin, je me suis allongé ~~contre~~ derrière des caisses et je me suis goinfré d'araignées et de mouches mortes. Vous me direz : « Beeerrk ! » Mais c'est pas si mauvais quand on a l'habitude. A force d'être recouvert de poussière et de toiles d'araignée, je dois avoir

l'aire d'un mort-vivant. Des nouveaux venus ont eménagé dans la maison d'Ernie. Leur fils Michael m'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »

Groupe 2 - Aurore, Amrit, Anaïs, Aude

« Skelling

Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde crégnait. Tout le monde avait peur de lui, ils croyaient que c'était un sorcier. Comme il en avait marre qu'on le crégnait, ~~donc~~ il fit une possession chimique mais il se trompa de produit et ~~la po~~ le mélange explosa sur lui. Il fût touché par le produit. Et tout d'un coup Skellig devint laid et des ailes noir lui poussait dans le dos. Skellig affolé metta surpris metta une veste et alla dans le garage se caché et n'en resorti plus jamais.

Sauf le soir il allait avec l'aide de ses ailes hanté le village.

15 ans après quand cette histoire n'était plus qu'une rumeur oublié une famille.

Et un jour l'aînée de la famille Michaël l'a découvert dans le garage un dimanche après-midi. »

FIN »

Après la discussion collective: (en gras ajouts et substitutions)

« Skelling

Autrefois Skellig était un homme qui vivait dans une maison que tout le monde craignait. **Les gens** croyaient que c'était un sorcier. Comme il en avait marre qu'on le **crogne**, il fit une possession chimique mais il se trompa de produit et le mélange **explosa**. Il fût touché. Et tout d'un coup Skellig devint laid et des ailes lui **poussèrent** dans le dos. Skellig **affolé mit** une veste et alla dans le garage se **réfugié**. **Il n'en sorti** plus jamais.

Sauf le soir **quand** il allait avec l'aide de ses ailes hanté le village.

10 ans après quand cette histoire n'était plus qu'une rumeur oublié une famille **emménagea dans la maison**.

Et un jour l'aînée Michaël l'a découvert dans le garage un dimanche après-midi... »

FIN »

Groupe 3 - Elliott, Alexis, Alexis, Cyril

« Tout a commencer quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons traverser l'Atlantique. Mais un incendie s'est déclaré et le navir a chavirer. ~~Mais~~ le feu a atteint les cuves, donc le navir a exposé et une pluie

de tolle s'est abattu sur nous... et une grosse vague...un ras de marée !! il allait s'abatte sur nous j'ai saisi une plaque de tolle et j'ai SURFÉ sur la vag.

J'ai surfer pendant des jours et des jours, je mangeais des crustacé que ramasser au passage. Un jour je me suis échoué sur la plage. J'ai rempé jusqu'à un garage qui ma semblait pamale pour m'abriter des coups de soleils. Et puis j'y suis resté des années sans rien mangé j'usqu'a ce qu'un. Et puis j'y suis rester quelques jours j'en mangeans des araigné et des mouche jusqu'à ce que j'ai repris mes forces. Ce jour là je voulais savoir qui habitais dans ce joli garage bien en bordel.

Et je découvris que c'était Emie Myer le vieux crouton. Jusqu'au jour que le vieux crouton est mort sous la table. 3 jours plus tard un petit garçon nommé Michael ma découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »

Après la discussion collective: (en gras ajouts et substitutions)

« Tout a commencé quand j'étais ouvrier sur un pétrolier, nous devons **traverser** l'Atlantique. Mais un incendie s'est **déclenché** et le navir a chaviré. Le feu a **atteint** les cuves, le navir a **explosé** et une grosse **vague**...un ras de marée !! s'est abattu **en même temps qu'une pluie de tôles**. J'ai **ramassé une plaque de tolle ondulée** et je me suis mis à **surfer sur la vague**.

J'ai surfer **pendant quelques jours avant de m'échouer sur une plage**. Et j'ai rempé jusqu'à un garage; j'y suis rester quelques jours **plusieurs jours pour reprendre des forces**. Puis je suis sorti pour savoir à qui était ce garage. Ce garage était à Ernie meyer. Je lui demandais l'hospitalité mais ce vieux a refusé et nous nous bagarame. En allant dans le garage. J'ai vu une toile d'araignée où reposait une araigné et une mouche. J'ai goûté l'araignée et la mouche en me disant que si je n'avais rien à manger je ne pourrais manger que ça. Je sortis pour chercher un traiteur. J'ai trouvé un traiteur chinois. J'ai regardé avec envie le menu, j'ai retenu les chiffre par cœur: « 27-53 » je revenais au garage puisque je n'avais pas assez d'argent. Le soir quand le vieux croûton me vi là. Il se mit dans une colère noir et voulu me tuer. Il ne parvint pas. Et ce jour-là il décidat de mettre toutes ses vieilleries et cochonneries dans ce garage. Jusqu'au jour où il est mort sous la table

Un petit garçon nommé m'a découvert un dimanche après-midi. »

Groupe 4 - Brune, Marie Amélie et Eléonore

« Un jour d'une journée ensoleillé mais triste pour M. Skelling car il avait perdu la maison de ses rêves et le soit disant M. Myers l'avait acheté avant lui, M. Skelling voulut se vengé en le tuant la 1° fois était de le noyer mais il échoua, la 2° fois c'est de l'assommer sans succès,

la 3^e fois il essaiait de l'étrangler mais il échoua...petit à petit M. Myers s'en rendre quante c'était mr Skelling qui voulait le tuer donc il lui a donné un médicament qui endormé jusqu'à que quelqu'un le réveil. Un jour M. Gazi commanda un 27-53. Et le traiteur sans le faire expré il réveilla M. SKellig le soir M. Gazi ne sans rendi même pas conte et jetta ses reste au fgarage et M. SKellig en profita pour le tué et le rangé sous la table... Et mange les restes. Mais ne trouva plus la porte pour sortir de la maison. Alors il resta ~~plus de 100 ans~~ dans la maison et s'habitua et mangé des insectes...

Et un jour michael l'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »

Après la discussion collective: (en gras ajouts et substitutions)

« **C'était d'**une journée ensoleillé mais triste pour M. Skelling car il avait perdu la maison de ses rêves et le soit disant M. Myers l'avait achetée avant lui, M. Skelling voulut se vengé en le tuant.

la 1^e fois était de le noyer mais il échoua, la 2^e fois **était** de l'assommer sans succès, la 3^e fois il **voulu** l'étrangler mais il **n'y arriva pas**...Petit à petit M. Myers **ce rendi compte** que c'était mr Skelling qui voulait le tuer **Alors** il lui **donna un poison** qui **qui endor**. Un jour M. Myers commanda un 27-53. **Le traiteur le réveilla**. le soir M. Myers ne se rendi pas conte **que**. M. SKellig en profita pour le tué et le **mettre** sous la table... Et mangea les restes. Mais ne trouva **pas** la porte pour sortir de la maison. Alors il resta dans la maison et s'habitua et mangé des insectes... Et un jour michael l'a découvert dans le garage, un dimanche après-midi. »

Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse

Catherine Tauveron, IUFM de Bretagne, CELAM,
ÉA 3206, université Rennes 2

« Frontières fictionnelles, territoires, colonies, ces métaphores appellent des voyageurs. »¹

Résumé | Dans une perspective purement littéraire, mais avec une arrière-pensée didactique, sont analysés quelques ouvrages pour la jeunesse qui reprennent à leur manière la tradition ancienne des « fictions auto-dénonciatrices » inscrites dans un genre qu'on appelle « métafictions métaeptiques ». Les ouvrages retenus racontent tous des histoires de franchissement transgressif de frontières à l'intérieur du monde fictif : des auteurs entrent dans la fiction qu'ils sont en train de construire, des lecteurs entrent dans la fiction qu'ils sont en train de lire, des personnages surgissent dans le monde de l'auteur ou du lecteur, deviennent lecteurs ou auteurs de leur propre histoire... Autant d'occasions pour conduire le jeune lecteur à réfléchir sur les effets de la fiction et ses manières de la lire.

1. Le genre « aventure littéraire » et l'un de ses sous-genres

1.1. De la méta-fiction...

Il est, dans une frange de la littérature de jeunesse, des albums qui rompent le pacte de lecture et qui, au lieu de raconter une histoire fictive prennent pour objet la littérature même, c'est-à-dire remplacent ou recouvrent la narration de l'histoire fictive par la dramatisation de sa création ou de sa réception : l'histoire qu'ils racontent est une histoire de lecture ou de création d'histoire, en d'autres termes une métafiction. Ces albums, que j'ai étudiés naguère et classés dans le genre « aventures littéraires »², font entrer l'auteur et le lecteur sur la scène du récit.

1. Thomas Pavel, *Univers de la fiction*, Paris, Le Seuil, 1988.

2. Catherine Tauveron (dir.), *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*, CRDP de l'académie de Grenoble, 2002.

Dans une histoire classique, auteur et lecteur ne font pas partie de l'intrigue, ce qui peut ainsi se représenter :

Hors la fiction	Dans la fiction	Hors de la fiction
Auteur réel	Personnages	Lecteur réel

Comme le note Paul Ricoeur dans *Essai d'herméneutique II*³, s'il y a bien dialogue supposé entre le texte et le lecteur virtuel, il n'existe pas d'interlocution entre l'auteur réel et le lecteur réel :

« Le livre sépare en deux versants l'acte d'écrire et l'acte de lire qui ne communiquent pas. Le lecteur (réel) est absent de l'écriture, l'écrivain est absent de la lecture. Procédant à une double occultation du lecteur et de l'écrivain, le texte donné à lire ne donne pas à voir sa source tangible. »

Dans la métafiction, on trouve la configuration virtuelle suivante :

Hors de la fiction	Dans la fiction			Hors de la fiction
Auteur réel	Auteur fictif	Personnages de la fiction	Lecteur fictif	Lecteur réel

Une telle littérature peut mettre le jeune enfant en état de perte ou de désarroi dans la mesure où le nouveau jeu fictionnel peut ne pas être saisi et l'auteur fictif confondu avec l'auteur réel, d'autant plus aisément que la notion, plus exactement la « fonction » d'auteur est loin d'être construite. État de perte ou désarroi qu'a pu constater Aline Karnauch⁴ dans un cours moyen confronté au texte introducteur de l'album de Chris Van Allsburg, *Les mystères de Harris Burdick* (L'école des loisirs). Chris Van Allsburg y raconte comment il s'est trouvé en possession des dessins figurant dans l'album, sortes d'échantillons d'histoires en puissance, qu'un certain Harris Burdick aurait apportés à l'éditeur Peter Wenders. Harris Burdick ayant mystérieusement disparu, Chris Van Allsburg aurait récupéré les images auprès de Peter Wenders et décidé de les publier. Chris Van Allsburg reprend là la belle tradition du roman du XVIII^e siècle, dans laquelle l'auteur prétend avoir trouvé par le plus grand des hasards un manuscrit fameux dont il feint d'être l'éditeur. Voici un tableau qui montre la complexité des substitutions opérées :

3. Paul Ricoeur, *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil, 1986, p. 139-141.

4. Aline Karnauch, « Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture », in *Les actes de la DESCO, La lecture et la culture au cycle des approfondissements*, SCÉRÉN, CRDP de l'académie de Versailles, 2004, p. 127-137.

	Dans la réalité	Dans la fiction
Auteur	Chris Van Allsburg	Harris Burdick
Illustrateur	Chris Van Allsburg	Harris Burdick
Éditeur(s)	L'école des loisirs	Peter Wenders/Chris Van Allsburg

Ce n'est qu'après une longue étude que les élèves de CM observés en viennent à penser que Chris Van Allsburg « les fait marcher ».

1.2. ...à la métafiction métaleptique

L'affaire, déjà embrouillée, se complique sérieusement lorsque l'album ne se contente pas de montrer l'auteur fictif et le lecteur fictif au travail mais orchestre un autre franchissement de bornes, intra-fictionnel pourrait-on dire. C'est ainsi que l'on peut voir l'auteur entrer dans la fiction qu'il est en train de construire, le lecteur entrer dans la fiction qu'il est en train de lire, le lecteur devenir auteur de l'histoire qu'il lit, les personnages surgir dans le monde de l'auteur ou du lecteur, devenir lecteurs et auteurs de leur propre histoire, quand la norme veut que l'auteur reste courtoisement au « seuil » du monde fictif et dépose son nom sur le paratexte et non sur le texte, que le lecteur reste tranquillement assis sur son fauteuil vert et que les personnages soient soumis aux volontés de leur géniteur. Les métafictions que je viens d'évoquer sont des métalepses. Je les appellerai donc *métafictions métaleptiques*. Gérard Genette, dans un petit ouvrage passionnant sur la métalepse⁵ – définie comme franchissement des frontières à l'intérieur des univers fictionnels – en fournit de nombreux exemples romanesques ou cinématographiques. En voici deux : *La rose pourpre du Caire* de Woody Allen où l'on voit le personnage masculin d'un film sortir de l'écran pour aller retrouver la spectatrice énamourée dans la salle et lui promettre de l'emmenner à Hollywood ; un film de Jerry Lewis (en français *Les tontons farceurs*) où l'acteur est steward dans un avion ; tandis que l'on projette un film sur l'écran de la cabine, une brusque turbulence lui fait renverser une assiette de soupe, non sur un des passagers, mais sur un des personnages du film au second degré.

Les métafictions métaleptiques « font de la situation de feintise ludique elle-même un élément thématique » : ce sont des « fictions autodénonciatrices qui ne font jamais que refléter en leur propre sein la double attitude qui définit la feintise ludique partagée : immersion mimétique d'un côté, neutralisation de ses effets pragmatiques de l'autre »⁶. De tradition ancienne, jeux d'illusion-désillusion particulièrement prisés par l'esthétique baroque, elles séduisent certes les lecteurs adultes lettrés mais tout laisse à penser qu'elles rencontrent aussi le baroque de l'enfance⁷ et Tex Avery ne s'y est pas trompé qui cultive le

5. Gérard Genette, *Métalepse*, Paris, Le Seuil, 2004.

6. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Le Seuil, 1999, p. 162.

7. Cf. Jean Perrot, *Art baroque et art d'enfance*, Presses Universitaires de Nancy, 1991.

genre avec bonheur et procure la même plaisir à l'un et l'autre public. Toutes les configurations métalectiques, tous les délits de transgression narrative, quoique évidemment marginaux, sont possibles et attestés dans la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. On les représentera ainsi, en sachant qu'ils sont combinables dans une même histoire (cf. tableaux).

Hors de la fiction	Dans la fiction			Hors de la fiction
Auteur réel	Auteur fictif présenté comme « réel »	Personnages de la fiction	► Lecteur fictif présenté comme « réel »	Lecteur réel

Entrée des personnages dans le monde du lecteur

Hors de la fiction	Dans la fiction			Hors de la fiction
Auteur réel	Auteur fictif	Personnages de la fiction	◄ Lecteur fictif présenté comme « réel »	Lecteur réel

Entrée du lecteur dans le monde des personnages

Hors de la fiction	Dans la fiction			Hors de la fiction
Auteur réel	Auteur fictif présenté comme « réel »	◄ Personnages de la fiction	Lecteur fictif présenté comme « réel »	Lecteur réel

Entrée des personnages dans le monde de l'auteur

Hors la fiction	Dans la fiction			Hors la fiction
Auteur réel	Auteur fictif présenté comme « réel » ►	◄ Personnages de la fiction	Lecteur fictif présenté comme « réel »	Lecteur réel

Les personnages prennent la place de l'auteur pour écrire autrement leur histoire

Hors de la fiction	Dans la fiction			Hors de la fiction
Auteur réel	Auteur fictif présenté comme « réel » ►	Personnages de la fiction	Lecteur fictif présenté comme « réel »	

Entrée de l'auteur dans sa création

Toutes les œuvres métaleptiques sont cognitivement « scandaleuses ». Un scandale toutefois sans conséquence puisqu'il ne peut advenir, et c'est heureux, qu'à l'intérieur d'une fiction. À l'intérieur de la fiction, auteur et lecteur sont présentés comme « réels » mais sont aussi évidemment fictifs que la fiction qu'ils écrivent ou lisent et donc que les personnages qui la peuplent. C'est dire que la métafiction métaleptique trouble avec ses « tours de fiction » à l'image des « tours de magie »⁸ mais, dans le même temps, elle procure un plaisir particulier dont Jean-Marie Schaeffer dit qu'« il est peut-être dû au fait même des basculements répétés entre leurre et neutralisation consciente⁹ ». Sur le mode paradoxal, elle vise à « déjouer l'aliénation inhérente à l'illusion romanesque »¹⁰ dans le même temps qu'elle la crée. On ajoutera qu'elle nous paraît – précisément en raison de ces basculements répétés – un lieu privilégié pour conduire les enfants à entrevoir les pouvoirs de la fiction sur le lecteur comme les pouvoirs de l'auteur sur la fiction (dont ils ont rarement conscience, en situation de production); à mieux se comprendre comme lecteur réel et comme auteur réel. Ce sont quelques-unes de ses manifestations concrètes que je me propose d'étudier plus avant.

2. La mise en scène de la lecture

2.1. La mise en scène de la lecture naïve ou comment le personnage sort du livre pour entrer dans la vie du lecteur fictif et y commettre des ravages

Dans l'album *Les loups* de Emily Gravett (Kaléidoscope, 2005), un lapin se rend à la bibliothèque municipale pour y emprunter un livre à la couverture rouge intitulé *Les loups*. Nous voyons le lapin se plonger dans la lecture de l'album emprunté et suivons avec lui sa lecture, page après page. L'album emprunté est un documentaire sur les loups gris qui délivre à leur propos un certain nombre d'informations (mode de vie, lieux de vie, anatomie...). En même temps que sont délivrées ces informations, le loup gris sort du cadre du livre: lorsqu'il est dit que les loups se sont approchés des villes et des villages, déguisé en grand-mère, il pointe son nez derrière la couverture puis s'étale sur

8. Les images sont empruntées à G. Genette, *op. cit.*

9. Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.*, p. 162.

10. Vincent Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992.

la double page et finit par occuper quasi tout l'espace du lapin lecteur (et donc de l'album que nous lisons). Le lapin lecteur, si profondément absorbé par sa lecture (sa tête disparaît entre les pages du livre), ne perçoit pas l'invasion de son territoire. Au fur et à mesure qu'il progresse dans sa lecture et que le texte lu égrène les caractéristiques morphologiques du loup (« des griffes aiguës, une queue touffue, une épaisse fourrure qui héberge des puces et des tiques, des mâchoires deux fois plus puissantes que celles d'un gros chien »), le lapin lecteur, la tête toujours plongée dans le livre, progresse sur le corps du loup, présenté en plans de plus en plus rapprochés. Arrive enfin le détail qui tue : « ils apprécient aussi des mammifères plus petits tels les castors, les campagnols et... ». Ici s'arrête la page. Le lapin semble tout à coup s'extraire de sa lecture : sur fond d'yeux de loup louchant vers sa personne, il repose son livre ouvert (qui dans son cadre présente la même scène et le même texte que nous lisons) et fixe l'horizon d'un air effaré. La page tournée montre la couverture rouge du livre lacérée, grignotée, mâchouillée. De l'intérieur du livre et de son contenu ne reste plus qu'un tout petit bout de feuille déchirée sur lequel on lit : « ...les lapins ». Fin tragique donc – le lapin s'absente du livre par la force des choses – où l'on voit un lecteur dévorer métaphoriquement un livre et finir lui-même dévoré littéralement par le personnage du livre.

On verra là une parabole sur les puissants effets de la lecture. La lecture du lapin est au premier abord une lecture d'adhésion ou de participation, une lecture qui croit vraie le temps de son déroulement la fiction du livre, fût-il documentaire, et suppose « une immersion fictionnelle » (ici instanciée en images) que Jean-Marie Schaeffer¹¹, dans son approche phénoménologique, caractérise ainsi :

« L'immersion fictionnelle se caractérise par un inversion des relations hiérarchiques entre perception (et plus généralement attention) intramondaine et activité imaginative. Alors qu'en situation « normale » l'activité imaginative accompagne l'attention intramondaine comme une sorte de bruit de fond, la relation s'inverse en situation d'immersion fictionnelle. [...] L'attention intramondaine n'est certes pas abolie [...] mais le seuil d'alerte qui fait accéder les stimuli à la conscience est plus élevé qu'en situation " normale " – de même que durant la phase du sommeil paradoxal, donc pendant les rêves, le seuil d'éveil est plus élevé que pendant les autres phases. »

et que Vincent Jouve¹² avait au préalable décrit de manière fort voisine :

« Nous avons relevé la parenté étroite entre représentation lectorale et fantasme onirique. La lecture, cependant, est moins proche du rêve que de ce que Freud appelle "le rêve diurne" ou la "rêverie éveillée". [...] Rêveur éveillé et lecteur ont une même perméabilité aux productions fantasmatiques. Se situant tous les deux entre la vigilance extrême de l'individu actif et la vigilance

11. Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.*, p. 180.

12. Vincent Jouve, *op. cit.*, p. 80-81.

minimale du dormeur, ils sont dans un état contemplatif, proche du repli narcissique, qui favorise l'émergence de l'imaginaire ».

Il apparaît très vite cependant que le lapin lecteur n'entend plus les « bruits de fond », n'est plus au monde dès son entrée en lecture. Symptomatiquement, son environnement « réel » n'est pas représenté, plus exactement son espace privé est un espace vide uniformément rempli de blanc, puis progressivement envahi par l'espace du livre lu, dont le cadre finit par s'effacer. C'est dire que sa lecture est une lecture de rapt, hallucinatoire et aliénée, dirait Michel Picard, qui a le pouvoir de « faire jaillir couleurs et formes d'un alignement de lettres noires sur une page blanche »¹³, de leur prêter une existence réelle susceptible de provoquer une « dépossession » de soi. Son immersion fictionnelle est un engoutissement, une dissolution, métaphorique et littérale, où est perdue la différenciation entre soi et le monde fictionnel. Jean-Marie Schaeffer, une fois encore, étudie précisément en quoi l'immersion fictionnelle se distingue de ce qu'il appelle « l'illusion » :

« Dans l'immersion fictionnelle "normale", les leurre mimétiques sont neutralisés par un blocage de leurs effets au niveau de la conscience [...] La situation de l'immersion fictionnelle pourrait être comparée à celle dans laquelle nous nous trouvons lorsque nous sommes victimes d'une illusion perceptive tout en sachant qu'il s'agit d'une illusion [...] je sais en quelque sorte par définition, c'est-à-dire par le simple fait de l'accord de feintise ludique partagée, que j'ai affaire à un semblant. [...] Mais dès lors qu'un mimème induit de fausses croyances, dès lors que la conscience elle-même est leurrée, nous ne nous trouvons plus dans un état d'immersion fictionnelle mais dans l'illusion au sens commun. »

Le lapin lecteur a glissé sans y paraître de l'immersion fictionnelle vers l'illusion, une illusion mortifère, ce que dit à sa manière le texte de 4^e de couverture: « C'est l'histoire d'un lapin qui emprunte un ouvrage à la bibliothèque de son quartier et qui découvre l'extraordinaire, l'incroyable pouvoir qu'ont certains livres sur le lecteur, parfois... » et surtout la page dernière de l'album. On y voit l'auteur qui s'ingère dans sa fiction pour entamer un dialogue avec le lecteur de son album, par-delà les personnages: « L'auteur aimerait préciser qu'aucun lapin n'a été dévoré pour réaliser ce livre ». Cet album est une œuvre de fiction. Les lecteurs plus sensibles pourront donc opter pour la fin que voici: « Par chance, ce loup est végétarien, alors ils partagent une tartine de confiture, deviennent les meilleurs amis du monde et vivent heureux jusqu'à la fin des temps ». Une leçon de lecture en somme (« trop de lapins croient tout ce qu'ils lisent dans les contes » peut-on encore lire sur le rabat de la couverture blanche) qui joue à se retourner comme un gant (« Les petites filles vêtues de chaperon rouge ne sont pas ce que les loups préfèrent manger. Grâce à ce livre, tu découvriras où vivent les loups, combien ils ont de dents, ce qu'ils mangent *réellement* »), et se double d'une exhibition de l'acte créateur: à l'origine de la fiction, quel que soit son degré d'apparent « réalisme », il y a bien un choix

13. Italo Calvino, *Leçons américaines*, Paris, Gallimard, 1989, p. 149.

conscient d'auteur manipulateur en coulisses. Deux fins sont proposées, à la discrétion du lecteur. Une fin logiquement ravageuse et une fin lénifiante qui accumule les poncifs, dont on voit assez qu'elle est disqualifiée par l'auteur et qu'elle disqualifie en filigrane le jeune lecteur qu'elle séduirait. Cette intrusion de l'auteur dans sa narration, sa façon de proposer plusieurs possibles narratifs se rattache à toute « une tradition vénérable de la littérature fictionnelle »¹⁴ jouant à se dénoncer elle-même et n'est évidemment pas sans rappeler *Tristram Shandy*:

« J'ai laissé tomber le rideau sur cette scène, afin de vous rappeler un fait et de vous informer d'un autre. Ce dernier ne se trouve pas, je le crains, tout à fait à sa place. Vous auriez dû en être averti cent cinquante pages auparavant. Mais je prévis alors que nous nous trouverions nez à nez avec lui et mieux ici qu'en tout autre endroit. Les écrivains doivent regarder devant eux pour maintenir la vigueur et la liaison de leurs intrigues. mes deux devoirs accomplis, je relèverai le rideau et désormais mon oncle Toby, mon père et le Dr Slop poursuivront leur discours sans interruption. »

ou Jacques le Fataliste :

« Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans, le récit des amours de Jacques, en le séparant de son maître et en leur faisant courir tous les hasards qu'il me plairait. Qu'est-ce qui m'empêcherait de marier le maître et de le faire cocu? d'embarquer Jacques pour les îles? d'y conduire son maître? de les ramener tous les deux en France sur le même vaisseau? Qu'il est facile de faire des contes! Mais ils en seront quittes l'un et l'autre pour une mauvaise nuit, et vous pour ce délai. »

S'y affiche la même façon de dénuder le procédé d'écriture, de mettre au jour les ficelles de l'histoire, de rompre le contrat fictionnel qui consiste précisément à nier le caractère fictionnel de la fiction et d'afficher la souveraineté de l'auteur sur ses personnages.

On pourrait en rester là mais l'album réserve encore une surprise: il se présente innocemment habillé d'une couverture blanche mais cette couverture de papier ôtée en dévoile une autre, en tout point semblable à la couverture rouge de l'album lu par le lapin. Qu'est-ce à dire? L'histoire n'est plus seulement l'histoire d'un lapin placé dans une fiction au premier degré découvrant une fiction au second degré dans laquelle serait un loup. Un troisième niveau se dessine, celui du lecteur que nous sommes lisant un album rouge intitulé *Les loups* dans lequel un lapin lit un album rouge intitulé *Les loups* dans lequel un loup franchit les frontières du livre pour agresser son lecteur. Et si donc le loup franchit la première frontière, qu'est-ce qui l'empêche de franchir la seconde?

14. J.-M. Schaeffer, *op. cit.*, p. 162.

Dans la réalité, le lecteur enfant lit un album intitulé *Les loups*.



Dans une réalité fictive de niveau 1,
le lecteur lapin lit un album intitulé *Les loups*.



(franchissement de frontière)
Dans la fiction lue de niveau 2, il y a un loup.

Belle mise en abyme abyssale et troublante homologie des situations. Un frisson passe, à bon compte. Un frisson joyeusement orchestré puisque l'auteur a pris un soin méticuleux à provoquer l'illusion de réel chez son jeune lecteur, la même illusion de réel qui s'empare le lapin lecteur: à l'orée de l'histoire, nous trouvons la carte de prêt du lapin en tout point semblable aux cartes de prêt des vraies bibliothèques, une « authentique » fiche d'identification du livre (avec sa cote) que nous lecteurs pouvons réellement extraire de sa pochette; au-delà de la borne finale de l'histoire, nous trouvons, parmi une somme de courrier accumulé à l'adresse du lapin (Impasse du Terrier, Le chemin, Le Bouquin...), une véritable lettre dans sa véritable enveloppe et qui provient de la bibliothèque municipale: on peut y lire que le délai de prêt pour l'ouvrage *Les loups* est dépassé et que la pénalité de retard s'élève à 10,93 euros. Dans l'amoncellement, une autre missive émanant d'un huissier de justice, chargé du recouvrement d'impayés, invitant l'impétrant Jean Lapin à prendre contact avec lui... Ces écrits, figurant dans les pages marginales de l'album, soit fictivement (pour le lecteur averti) hors de la fiction, peuvent accréditer (pour le lecteur naïf) la véracité de l'histoire et de sa fin tragique et donc la menace d'une reproduction de son scénario chez l'emprunteur actuel (et actualisé) de l'album. J'ajouterai pour finir, que la mise en page de l'album joue finement à placer le lecteur réel dans le même positionnement que le lecteur fictif, par une double prise de vue ou jeu de champ/contre-champ: le lapin est vu de face lisant son livre dont nous ne voyons que la couverture mais, à l'arrière, la page lue est offerte au regard du lecteur réel qui est ainsi contraint de confondre son regard avec celui du lapin. Un délicieux ou inquiétant jeu sur le réel et la fiction qui reproduit celui, célèbre, de Julio Cortazar dans *Continuité des parcs*¹⁵.

2.2. La mise en scène de la lecture critique ou comment le lecteur fictif intervient dans la diégèse pour modifier le destin des personnages

Les Sur-Fées de Nadja récemment paru à L'école des loisirs met en scène trois fées, une fée en chef et ses deux acolytes, assez mauvaises élèves, chargées de contrôler ce que les autres fées ont fait dans les histoires contenues dans la bibliothèque¹⁶. Tout cas suspect identifié par elles implique la censure ou

15. Julio Cortazar, « Continuité des parcs », *Les armes secrètes*, Paris, Gallimard, 1963.

16. Leurs lunettes noires et leur fonction ne seraient pas sans rappeler le film *Men in black*...

la réécriture. L'objet contrôlé est en l'occurrence un conte de Perrault intitulé précisément *Les fées*, dont je rappelle le début :

« Il était une fois une veuve qui avait deux filles ; l'aînée lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage que qui la voyait voyait la mère. Elles étaient toutes les deux si désagréables et si orgueilleuses qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et pour l'honnêteté était avec cela la plus belle fille qu'on eût su voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de sa fille aînée et en même temps avait une aversion effroyable pour la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse. »

L'ouvrage, qui présente certaines caractéristiques des bandes dessinées, raconte l'histoire de cette lecture et apparaît comme une parodie de la lecture distanciée, singulièrement de la lecture critique de type universitaire, plus singulièrement encore de la lecture critique universitaire d'obédience psychanalytique, ce qu'on illustrera au travers de quelques exemples.

P. 8. On analyse les données comme suit.

- « – Eh ! ils disent que la méchante ressemblait à sa mère et que la gentille ressemblait au père.
- Qui est mort comme par hasard.
- Ça serait pas le déni du père, là ? »

P. 18

- « – Et surtout y a un truc vachement intéressant... oui c'est un truc que j'ai remarqué en le relisant. Je suis assez fière d'ailleurs parce que je crois que personne l'avait remarqué.
- Bon ça va... C'est quoi ce truc ?
- C'est le truc de l'eau, c'est ça ?
- Ah, tu l'avais remarqué, toi aussi ?
- Et c'est quoi le truc de l'eau ? Je peux savoir ?
- Ben ! c'est la mère qui lui demande tout le temps d'aller chercher de l'eau à la fontaine.
- De l'eau tu vois pas ?
- Ouais ! de l'eau d'accord et alors ?
- Ben ! Le truc de l'eau quoi ! tu sais bien !
- Ben !
- L'eau : la vie ! C'est elle qui est DANS LA VIE parce qu'elle va chercher DE L'EAU ! Ça y est ? T'as compris ? »

P. 64 (quand la fille « gentille » quitte la maison)

- « – Oh là là, t’as vu, y a la gentille qui s’en va.
- Ouais! elle est pas très maligne la mère, moi je l’aurais enfermée dans la cuisine et je l’aurais fait parler.
- Mais vous n’avez pas compris que c’est SYMBOLIQUE, que son destin c’était de s’ÉCHAPPER! [...] C’est comme le coup du prince après qui va la rencontrer par hasard dans la forêt et qui l’emmène dans son palais pour se marier avec elle. Vous croyez tout de même pas que ça veut dire qu’elle doit être contente parce qu’elle se marie avec lui! Ben non le prince c’est un symbole SOCIAL ça veut dire qu’elle est sauvée SOCIALEMENT! C’est un SYMBOLE.
- Et pourquoi le symbole social, comme par hasard, c’est un mec? hein?
- Ouais! Pourquoi? Hein? »

Si la parodie de la critique universitaire qui réjouit le lecteur adulte cultivé est inaccessible au jeune lecteur, celui-ci trouvera néanmoins son compte dans l’ouvrage qui lui offre tout simplement le plaisir de la reformulation triviale. On trouve en encart sur fond jaune la reformulation de l’histoire commentée, de cette scène en particulier : la « moche » est dans les bras de la mère, la belle en dehors du giron maternelle et la moche dit à l’autre : « Qui c’est qui est exactement comme sa maman, hein? », et la mère dit à la belle : « Et toi arrête de sourire, tu me rappelles ton père ». Les fées même résumant à leur manière l’intrigue : « Donc elle rentre à la maison et bien sûr elle se fait engueuler par sa mère parce que sa mère et l’autre fille ont toujours vachement soif ». Le jeune lecteur peut aussi goûter au plaisir des commentaires désopilants des fées lorsque, par exemple, elles croient reconnaître leur consœur Morgane sous les traits de la vieille femme qui se tient près de la fontaine

P. 26

- « – Et là... Regardez bien...
- Quoi? Quoi?
- Ah ouais! Je vois! Là! Tu vois pas?
- Où ça? Ah ouais, là! Ha ha ha!
- MORGANE!! MORGANE!
- Oh là là! Elle en fait trop, là!
- Oh non, elle est vachement bonne je trouve. »

ou analysent le comportement de la fille gentille: « Elle est peut-être gentille mais elle est un peu tarte quand même, non ? »; « Limite, elle m'énerve la gentille, pas toi ? ».

L'intrigue est bien constituée d'une méta-narration de lecture qui m'intéresse ici parce qu'elle s'enrichit *in fine* d'une belle métalepse. Les fées insatisfaites de l'intrigue (« Et voilà! Vous êtes dans la convention! Elle est gentille, gnagnagna, elle a des diamants; elle est méchante et toc! elle est foutue, c'est nul! ») décident de « réévaluer » l'histoire de Perrault et bien sûr de la modifier, ce qui suppose d'entrer dans le monde fictionnel de Perrault et d'y prendre sa place. Nous les voyons donc ensuite très logiquement, si je puis dire, dans l'encart jaune où conventionnellement a été représentée l'histoire en cours de lecture. De lectrices, personnages de la fiction de premier niveau, elles deviennent personnages-auteurs de la fiction de second niveau avant de retrouver leur univers premier. La modification auctoriale apportée est de taille puisque l'un des crapauds crachés par la « moche » est transformé en prince charmant aussitôt énamouré: « Je suis un prince et je vous aime à la folie », « tout ce vous voudrez, ô lumière de mon âme ». Le personnage « réévalué », quant à lui, se rebelle avec hargne contre l'intrusion: « C'est quoi encore? Pouvez pas me foutre la paix, non? Merde alors? » et la modification ainsi intervenue dans son destin, qui est bien une forme de contre-*façon*. Sourdes à ses protestations, les trois fées ont le sentiment du devoir accompli et, revenues dans leur territoire qu'est la bibliothèque, elles rangent le dossier dans les « affaires classées ».

3. La mise en scène de l'écriture

Comme chez les collégiens de Marie-Claude Penloup¹⁷, la tentation du littéraire est très présente chez les personnages de littérature de jeunesse d'aujourd'hui. À chaque pas, il est possible de rencontrer des personnages pris par le démon de l'écriture, singulièrement par le démon de l'auto-fiction, singeant ainsi sans vergogne quelques écrivains bien réels à la mode: c'est le cas du *Chat assassin* d'Anne Fine (*L'école des loisirs*) qui tient son journal et dont la première de couverture souligne assez la vocation: un chat passé maître dans l'art de la feintise, du mentir-vrai propre aux écrivains et qui demande à son lecteur « Vous y croyez, vous? ». C'est aussi le cas de Fifi, dans *Moi, Fifi* de Grégoire Solotareff (*L'école des loisirs*) qui, après avoir rendu compte sur le mode sérieux de l'aventure improbable qu'il prétend avoir vécue, nous informe innocemment qu'il projette de devenir plus tard « raconteur d'histoires vraies »: « Un jour, comme métier, je serai raconteur d'histoires vraies, je raconterai des histoires vraies aux gens comme celle qui m'est arrivée ces jours-ci ». Pour autant, dans ces deux ouvrages, on ne trouve aucune trace de méta-narration (les deux personnages sont posés comme des auteurs en herbe qui

17. Marie-Claude Penloup, *La tentation du littéraire*, Paris, Didier, 2000.

écrivent une fiction mais qui ne font pas vraiment de commentaires méta-narratifs sur leur processus d'écriture). *A fortiori*, on ne trouve aucune métalepse. Ce n'est pas le cas des ouvrages suivants auxquels je vais m'attacher.

3.1. *Le personnage entre dans la vie de l'auteur fictif*

Je prendrai pour illustrer ce cas de figure *La petite fille du livre* de Nadja (L'école des loisirs).

Une femme écrivain est assise à son bureau dans une maison à l'orée de la forêt. Elle s'attaque à l'écriture d'un nouveau livre: « C'est l'histoire d'une petite fille qui vivait chez une dame près de la forêt », dont on voit bien comment il s'origine dans la vie même de l'écrivain. Dans l'histoire en gestation, la dame, méchante, traite la petite fille en esclave: « C'est drôle, pense l'écrivain, j'ai l'impression qu'elle s'est retournée et m'a regardée ». Premier indice d'une porosité des frontières entre le monde vécu et le monde imaginé. La petite fille s'enfuit dans la forêt. Elle rencontre des lapins qui lui proposent de vivre avec eux dans une cabane de bûcheron. La proposition acceptée, s'écoule une période de bonheur, interrompue par le retour sur scène de la méchante femme. La petite fille est enchaînée, battue et reconduite à son point d'origine. L'album fait un second retour sur la scène de l'écriture: on voit l'écrivain dans son demi-sommeil, dehors brille la même lune que dans la forêt de la petite fille et sur son lit s'agitent les mêmes lapins que ceux rencontrés par la petite fille. La porosité des mondes est avérée. Des voix se font entendre: « Ne laisse pas la petite fille enfermée, sauve-la, fais quelque chose ». L'écrivain se lève et se remet à l'écriture. Elle fait s'enfuir la petite fille (en cela, elle est en conformité avec ce que son statut d'écrivain lui confère: elle a un pouvoir discrétionnaire sur ses personnages de fiction). Mais la petite fille est poursuivie par la méchante femme (paradoxe et contradiction: certains personnages auraient donc le pouvoir de mener une vie autonome). L'écrivain fait tomber la méchante femme dans une crevasse. La petite fille parvient à l'orée d'un bois, aperçoit une grande maison, une fenêtre allumée: elle frappe à la porte. « Tiens, pense l'écrivain, c'est drôle, j'entends justement frapper à la porte ». Elle se lève et ouvre la porte. L'histoire, où se rejoignent sans véritable surprise, l'histoire de l'écrivain et l'histoire du personnage, s'achève ainsi: « C'est ainsi que la petite fille du livre vint habiter chez la femme écrivain ».

Voilà, d'une certaine manière, une histoire convenue, qui reprend au premier degré, avec un sérieux assez confondant (accusé par la noirceur du trait de l'illustration), l'éternel *topos* du personnage qui prend vie et échappe en partie à son créateur. Un *topos* que je retrouve curieusement dans le discours envoyé à Stockholm par Harold Pinter lors de la remise de son récent prix Nobel:

« La position de l'auteur est une position bizarre. En un sens les personnages ne lui font pas bon accueil. Les personnages lui résistent, ils ne sont pas facile à vivre, ils sont impossibles à définir. Vous ne pouvez certainement pas leur donner d'ordres. Dans une certaine mesure, vous vous livrez avec eux à un jeu interminable, vous jouez au chat et à la souris, à colin-maillard, à cache-

cache. Mais vous découvrez finalement que vous avez sur les bras des êtres de chair et de sang, possédant une volonté et une sensibilité individuelle, bien à eux, faits de composantes que vous n'êtes pas en mesure de changer, manipuler ou dénaturer. »

et que Eco, dans *Apostille au Nom de la rose*¹⁸, s'empresse de balayer, au moins en partie :

« Quand j'ai mis Jorge dans la bibliothèque, je ne savais pas encore que c'était lui l'assassin. Il a pour ainsi dire tout fait tout seul. Et qu'on aille pas penser qu'il s'agit là d'une position idéaliste – les personnages ont leur vie propre et l'auteur, presque en transe, les fait agir en fonction de ce qu'ils lui suggèrent : ce sont des sottises tout juste bonnes pour un sujet de dissertation au baccalauréat. Non. La vérité est que les personnages sont contraints d'agir selon les lois du monde où ils vivent et que le narrateur est prisonnier de ses prémisses ».

L'histoire de Nadja déçoit parce qu'elle accrédite une illusion d'auteur et entretient sciemment un leurre, sans distance critique et sans inventivité narrative. Elle peut néanmoins trouver son intérêt dans la comparaison avec d'autres métafictiones qui, à partir de la même trame et contrairement à elle, parviennent à énigmatiser et dramatiser la franchissement des frontières entre fiction et réalité. C'est par exemple le cas de *W.S.* de P. H. Hartley, qui n'est certes pas écrit d'abord pour la jeunesse mais a été édité dans une édition pour la jeunesse¹⁹. Dans cette nouvelle, un écrivain reçoit une succession de carte postales, mielleuses d'abord puis de plus en plus menaçantes signées d'un inconnu, *W.S.*, dont le parcours géographique semble le rapprocher de plus en plus du domicile de l'écrivain. L'écrivain (comme le lecteur), à court d'explication, finit par éprouver un malaise grandissant et par découvrir que les initiales de l'inconnu sont celles d'un personnage qu'il a autrefois inventé, un personnage d'une noirceur irrécupérable au destin aussi noir que son âme... qui projette de se venger de son créateur. L'écrivain, pris de panique, fait alors appel à la police et se rassure mais c'est précisément sous le déguisement d'un policier que le personnage (dont les initiales sont celles mêmes de son géniteur) viendra accomplir sa vengeance et tuer le père (ou son double). Faute de créer un réel effet fantastique, source d'angoisse, à la manière de Hartley, encore aurait-il été possible à Nadja d'adopter vis à vis du topos une distance ludique et humoristique, comme le font Rascal ou Scieszka dans les albums qui vont suivre.

3.2. L'histoire ne raconte pas une histoire mais le processus de gestation d'une histoire et dans ce processus le personnage (la création) échappe à son créateur

C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon de Rascal (*L'école des loisirs*) est une métafiction qui raconte la gestation d'une histoire (classique) de loup et de

18. Umberto Eco, *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Grasset, 1985.

19. La nouvelle figure dans *Histoires de fantômes*, réunies par Roald Dahl, Le livre de poche Jeunesse, 1985.

cochon dont nous ne saurons finalement rien. Nous disposons de la reproduction d'une épreuve de l'album en préparation avec ses corrections d'auteur et d'une explicitation du processus rédactionnel mis en œuvre. Nous sommes placés dans les chaudrons de la cuisine d'auteur mais sans possibilité de goûter *in fine* au plat promis. Le pacte classique de lecture est rompu, ce que la phrase mise en exergue – « Il était une fois Charles Perrault... » – dit assez, pour peu qu'on y prête attention : c'est l'auteur qui devient personnage principal d'une histoire dont l'objet est sa propre aventure littéraire. Qu'on ne s'y méprenne pas cependant : la rupture de l'illusion référentielle provoquée par l'apparition de l'auteur sur la scène narrative n'est pas le gage d'une entrée dans la réalité de l'écriture. L'album s'amuse à créer une autre illusion référentielle. Sa gestation supposée, tout comme l'histoire en gestation, est fictive : l'épreuve présentée est une fausse épreuve, qui a certes certaines apparences du vrai (corrections des erreurs typographiques) mais contient aussi un faux petit mot à l'illustrateur ou à l'éditeur, un encart au crayon « Téléphoner Monsieur Loup » qui soulignent, s'il en est besoin, que nous sommes dans la fable. « Il était une fois Rascal », en somme, par quoi Rascal auteur réel connu s'amuse à raconter un Rascal imaginaire inventant une histoire de Rascal et met en scène ce que Italo Calvino considère comme la condition préliminaire de toute œuvre de fiction :

« La personne qui écrit doit inventer ce premier personnage qu'est l'auteur de l'œuvre. [...] Ce n'est jamais qu'une projection de soi que l'auteur met en jeu dans l'écriture, et ce peut être la projection d'une vraie part de soi-même comme la projection d'un moi fictif, d'un masque. »²⁰

Nous suivons ainsi pas à pas le processus rédactionnel supposé à l'œuvre : comment il s'agit d'abord de déterminer le lieu de l'histoire, puis de dessiner le contour des deux personnages, le loup dans son HLM citadine, le cochon dans sa petite maison campagnarde, tout en pensant sans cesse à satisfaire son lecteur. Ce lecteur, tout aussi fictif que l'auteur, est constamment interpellé (« C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon. ENCORE! s'écrieront certains d'entre vous. Je vous en prie! Ne partez pas! Je ne connais au monde chose plus triste qu'un livre sans lecteurs »), ses attentes supposées rendues conscientes (« non, le cochon ne se trouve pas dans la marmite. Trop facile! ») et prises en compte au nom d'une poétique explicite : « Il faut du suspens, de l'intrigue pour réussir une histoire ». Moyennant quoi, l'auteur fait tout le contraire. En choisissant de placer le loup dans un appartement citadin et le cochon dans une maisonnette rustique, il rend improbable leur rencontre. Plus encore, en renonçant aux stéréotypes du loup (amateur de charcuterie) et du cochon (se vautrant dans sa fange) pour mettre en scène un loup végétarien se préparant une soupe de légumes dans sa petite cuisine et un cochon civilisé qui se prélassé dans sa baignoire, en refusant également les scénarios déjà rodés (« Non, ce n'est pas le dernier des trois petits cochons. Ce cochon-ci n'a

20. Italo Calvino, « Les niveaux de la réalité en littérature », *La machine littérature*, Paris, Le Seuil, 1984, p. 92.

jamais eu de frères et ne s'en est d'ailleurs jamais plaint »), il rend improbable leur affrontement. Affrontement d'autant plus improbable que l'auteur est pris tout à coup d'une frénésie graphique qui lui fait dessiner une centaine de loups entre lesquels il ne parvient plus à reconnaître le loup de son histoire, disparu peut-être (c'est ici que se retrouve, mais autrement traité, le cliché du personnage qui échappe à son créateur). L'entreprise s'arrête quand, semble-t-il, s'arrête l'exposé de la situation initiale. Autrement dit toute l'histoire, sa phase dynamique plus exactement, est laissée à l'imagination du lecteur (qui ne manquera pas de noter, s'il est cultivé, une ressemblance troublante entre le loup de l'histoire et les loups de *Poussin Noir*, du même auteur et... du même illustrateur). Peut-être même n'y a-t-il rien à imaginer et convient-il de penser que l'histoire se réduit à une situation initiale et une situation finale, sans aucun parcours narratif intermédiaire. Quoi qu'il en soit, voilà une histoire qui prend pour objet la mise en évidence de la duperie fictionnelle et qui, au bout du compte, est une véritable duperie narrative : pas d'histoire véritable, pas même une histoire de la gestation de cette histoire tue puisque le supposé auteur se retrouve dessaisi d'un de ses personnages, le temps du moins que ce personnage semble se décider à revenir de son propre chef sur la scène de la fiction à l'occasion de la promenade finale du cochon. Tout donne à penser que c'est bien le loup « disparu, invisible, volatilisé, introuvable » qui répond à la question finale de la chanson entonnée par le cochon « Promenons-dans le bois... ». L'album montre alors les clones du loup (que l'auteur avait pourtant cru avoir gommés) attablés, serviette autour du cou et fourchette en main, la tête emplies d'informations sur les parties comestibles du porc de boucherie et de recettes de *crunchy pork...*, lisant l'album que nous lisons, le texte que nous venons de lire mais dont l'illustration est différente. En effet, dans le même cadre bucolique, en lieu et place du cochon en promenade apparaît le loup déserteur, serviette autour du cou et fourchette en main. Une autre histoire se profile, saignante, prise en charge par le loup qui pallie ainsi les défaillances de son auteur...

L'impuissance de l'auteur et la toute puissance des personnages, c'est bien aussi ce que montre un album que j'ai déjà commenté par ailleurs²¹ et que je ne rappelle sommairement ici que parce qu'il présente un très beau cas de métalepses enchaînées, un beau cas aussi d'autonomie et de rébellion de personnages mais jugulé ici par l'auteur fictif, à la différence de ce qui se passe dans l'album précédent. Il s'agit de *Les sept cochons sauvages* de Helme Heine (Gallimard Jeunesse).

- Première métalepse : l'auteur réel reconnu se représente dans son album comme Helme Heine, auteur fictif d'un tableau.
- Deuxième métalepse, dans ce tableau qui représente une fictive forêt vide, sept cochons sauvages venus d'un ailleurs fictif font une incursion dévastatrice.

21. Cf. Catherine Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002. On y décrit les réactions de jeunes lecteurs à cet album. Il en va de même pour *W.S.*

- Troisième métalepse, le peintre fictif, Helme Heine, ayant dessiné dans son tableau un garde-chasse armé d'un fusil en guise de repréailles, le garde-chasse prend vie et donne la mort aux sept cochons.
- Quatrième métalepse, le peintre fictif franchit la frontière de son tableau et dîne avec le garde-chasse (au menu : charcuterie)
- Cinquième métalepse, le peintre fictif sort de son tableau, définitivement gâché par les sept trous occasionnés par les balles.
- Sixième métalepse : le peintre fictif se détourne de son tableau mais un cochon, transfuge du tableau, vient le contempler.

Dans un genre très voisin, mais nettement plus débridé encore et au bout du compte intéressant, je placerai *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits* de Jon Scieszka (Seuil Jeunesse). Cet album, d'une drôlerie irrésistible, multiplie à l'envi les migrations frontalières, dans un joyeux désordre. Rien ni personne n'est à sa place attitrée.

- Le héros de l'affaire, Jack, autrefois personnage principal d'un conte, *Jack et le haricot magique*, décide de changer de statut. Il s'improvise, avec un talent parodique indéniable, auteur, plus exactement réécrivain des contes traditionnels jugés par lui « trop faits » comme de vieux fromages. Son changement de statut l'oblige bien entendu à évacuer l'auteur réel, réduit, dans la dédicace, à ne plus être qu'un lecteur, et lui offre l'opportunité de se répandre en commentaires métanarratifs et auto-évaluatifs (« Tout baigne dans l'huile et cette histoire-ci est encore meilleure que les trois d'avant »). Dans la foulée, il n'hésite pas à cumuler sa nouvelle fonction avec celle d'éditeur, mais la réussite est alors moins évidente parce que son délit de transgression déclenche, dans ce monde sans lois et sans cadres, un phénomène massif et anarchique de déplacements extra-territoriaux, qui atteint jusqu'aux « seuils » du texte.
- La petite poule rousse, personnage venu d'un autre livre, en quête d'auteur et d'éditeur, mais non prévue au casting, fait des intrusions intempestives et réitérées, cherche à forcer les pages de l'album en train de se construire pour s'y faire une place qui lui est refusée (« Je suis Jack. C'est moi le narrateur. Et pas question que je t'aide à planter ce blé [...] Écoute, Poulette, oublie le blé, OK? D'ailleurs voilà la page de titre qui rapplique! »)
- Le titre et la table des matières, venus du paratexte, s'abattent en désordre dans la diégèse, au beau milieu du déroulement d'un conte réécrit, provoquant la panique chez la poule-maboule-qui-croit-que-le-ciel-lui-est-tombé-sur-la-tête et l'agitation chez l'éditeur qui perd ainsi le contrôle de ces personnages.
 - Les personnages des contes réécrits (en particulier, le *Loup et le Petit Joggling rouge*) profitent de l'anarchie ambiante pour conquérir leur autonomie et quitter la scène de leur histoire (« Allez, viens. On se casse! ») ce qui

provoque des problèmes de mise en page insurmontables (« Votre histoire est censée occuper trois pages. Qu'est-ce que je vais mettre à la place ? »).

– Et pour finir, le texte de quatrième de couverture, dont la rédaction revient normalement à l'éditeur, est accaparé par la Poule Rousse, personnage « immigrant » selon la formule de Thomas Pavel²², qui, faute d'avoir pu élire domicile dans la diégèse et se faire une place parmi les « autochtones », se rabat sur sa périphérie.

Recherche d'un auteur et d'un éditeur et colonisation du paratexte par un personnage étranger à la diégèse, destitution de l'auteur réel et prise de pouvoir auctorial par un autre personnage appartenant de droit à la diégèse, désertion et expatriation volontaires d'autres personnages rétifs à l'autorité de l'auteur, intrusion calamiteuse du paratexte dans le texte, voilà un beau et jubilatoire charivari métalectique.

4. De la fiction à la réalité: quand le lecteur réel est convié au saut métalectique

On a vu comment, à propos des *Sur-Fées* de Nadja, des lectrices inscrites dans un univers fictif enchâssant pouvaient se donner un droit d'ingérence dans un univers fictif enchâssé support de leur lecture. La mise en scène de lecteurs fictifs ou d'auteurs fictifs surgissant dans la fiction, de personnages empiétant sur les domaines du lecteur ou de l'auteur ou contestant le pouvoir de l'auteur n'est qu'un jeu... de déconstruction. Ce jeu a l'intérêt indubitable de faire réfléchir les enfants sur les pouvoirs et les limites de la fiction. Ce n'est pas rien. Dans la réalité, le lecteur réel est en principe privé du droit d'intervention et n'est pas menacé par les monstres qui peuplent ses lectures.

À y regarder de plus près, cependant, il est aussi des albums qui, à la manière des livres dont vous êtes le héros, convient l'enfant de chair et d'os à participer de son fauteuil à l'action. On pense ici à *Chhhut!* de Sally Grinley chez Pastel, album ancien mais dont le succès ne se dément pas. Le petit lecteur est invité par une voix venue de nulle part à tourner les pages, à soulever des languettes, à se promener à pas de loup dans un univers fictif où vivent une ogresse et son mari (belle lecture de « participation » au sens propre!), en prenant bien garde de ne pas réveiller l'ogre prêt à dévorer quiconque passe à sa portée. Mais bien entendu, l'œil ouvert de l'ogre apparaît dans la dernière languette soulevée et le petit lecteur qui n'a plus qu'à refermer bien vite le livre pour retrouver l'univers paisible de sa réalité d'enfant. Voilà une expérience métalectique provoquée, qui procure, on n'en doute pas, des frissons... sans dommages. La fiction n'existe pas sans la participation du lecteur réel, mais cette participation, si elle génère des frayeurs, reste de l'ordre du faire-semblant.

22. « Les *autochtones* sont décrits comme ayant été inventés par l'auteur du texte.[...] Les *immigrants* du texte viennent soit du monde réel, soit encore d'autres textes » (Thomas Pavel, *Univers de la fiction*, Paris, Le Seuil, 1988, p. 41).

C'est tout autre chose que nous dit *L'histoire de toutes les histoires* de Jean-Pierre Kerloc'h récemment rééditée chez Milan. L'album nous conte l'histoire du roi des rois qui, avant de mourir, désire connaître toutes les histoires du monde. Les « chercheurs de contes », les « chasseurs d'épopées », les « pêcheurs de légendes » entreprennent alors pour lui une quête qui les conduit à capturer tous les récits existants. Les « graveurs de lettres », les « ciseleurs de mots », les « rimeurs et rythmeurs » recopient ces récits dans le livre des livres haut comme la tour de Babel. Le roi n'ayant plus les forces suffisantes pour le lire demande « aux tailleurs de phrases, aux compteurs de lettres, aux grignoteurs de mots, aux chipoteurs, aux coupeurs en quatre de points sur les i » des résumés puis des résumés de résumés, puis des résumés de résumés de résumés. Au terme de l'opération de laminage, le Grand Résumailleur lui présente un simple folio sur lequel est écrit : « Il était une fois... ».

On se plaît à voir dans cette histoire de toutes les histoires, qui ne livre que le sésame et laisse au lecteur le soin de construire sa propre fiction, une très belle parabole sur la lecture littéraire. Et l'on y trouve comme un écho du dialogue à six voix qui clôt *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, où chaque lecteur expose la singularité de son comportement lectoral, Italo Calvino fait dire à son quatrième lecteur :

« Depuis des années, je fréquente cette bibliothèque et je l'explore volume après volume, rayon après rayon, et pourtant je pourrais vous démontrer que je n'ai rien fait d'autre que d'avancer dans la lecture d'un livre unique. »

Le cinquième lecteur enchaîne ainsi :

« Pour moi aussi, tous les livres aboutissent à un unique livre [...]. C'est pour moi une histoire d'avant toutes les histoires, et dont toutes les histoires que je lis me semblent offrir un écho aussitôt perdu. Dans mes lectures, je ne fais que rechercher ce livre lu dans mon enfance. »

Le sixième lecteur prend alors la parole à son tour :

« Le moment le plus important, à mes yeux, c'est celui qui précède la lecture. Parfois un titre suffit à allumer en moi le désir d'un livre qui peut-être n'existe pas. Parfois, c'est l'incipit du livre, ses premières phrases... En somme : s'il vous suffit de peu pour mettre en route votre imagination, moi, il m'en faut encore moins : rien que la promesse d'une lecture. »

La recherche du livre unique, la quête du livre perdu de l'enfance, la promesse d'une lecture, tout est dit dans *L'histoire de toutes les histoires*. Est dit aussi, bien sûr, la part du lecteur dans le parachèvement de l'œuvre, combien « le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens introduite par le destinataire », pour reprendre Eco²³. Combien en somme le texte est un appel au (du) lecteur et la lecture (l'étymologie nous autorise à avancer cette définition : la « métalepse » signifie à l'origine l'action de prendre ou recevoir sa part, de participer à ; elle

23. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.

désigne en rhétorique ancienne le déplacement et le transfert), le plus inventif des sauts métalectiques. Un appel à franchir – dans son espace imaginaire – les bornes qui séparent sa réalité de lecteur de l'histoire tenue en mains, pour, à la fois, dans l'univers intrafictionnel, « participer » au destin et aux affects des personnages et, dans l'univers extrafictionnel, enrichir le scénario offert par l'auteur de sa propre « activité fictionnalisante », selon le mot de Gérard Langlade²⁴. De quoi nourrir la réflexion des lecteurs en herbe.

Les albums présentés sont en somme une invite à adopter, sur le mode ludique, une posture métalectique (une invite parmi d'autres parce que cette littérature-là n'est pas la seule à permettre une activité réflexive sur la fiction littéraire et sa lecture) et, simultanément, une invite à s'immerger en toute confiance dans une lecture d'adhésion. En dévoilant et exhibant les tours de magie de la fiction, ils ne cessent pas, et c'est heureux, de faire éprouver la magie de la magie.

Ouvrages pour la jeunesse cités

- FINE, Anne, *Journal d'un chat assassin*, Paris, L'école des loisirs, 1997.
- GRAVETT, Emily, *Les loups*, Paris, Kaléidoscope, 2005.
- GRINDLEY, Sally, *Chhhut!*, Paris, Pastel, 1991.
- HEINE, Helme, *Les sept cochons sauvages*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1986.
- SCIESZKA, Jon, *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*, Paris, Seuil Jeunesse, 1995.
- KERLOC'H, Jean-Pierre, *L'histoire de toutes les histoires*, Toulouse, Milan, 1994.
- NADJA, *La petite fille du livre*, Paris, L'école des loisirs, 1997.
- NADJA, *Les Sur-Fées*, Paris, L'école des loisirs, 2005.
- RASCAL, *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Paris, Pastel, 1999.
- SOLOTAREFF, Grégoire, *Moi, Fifi*, Paris, L'école des loisirs, 1992.
- VAN ALLSBURG, Chris, *Les mystères de Harris Burdick*, Paris, L'école des loisirs, 1985.

24. Communication au colloque de Bordeaux, *La fiction*, dont les actes sont à paraître.

Fiction-imagination-écrit-école: quelques remarques

Frédéric François, université Paris 5, LEAPLE, UMR 8606

Résumé | On se permet de rester à une certaine distance des pratiques pédagogiques pour proposer quelques remarques sur trois points: la difficulté qu'on rencontre à utiliser la dichotomie « fiction »-« réalité », la proposition d'avoir recours plutôt qu'à cette dichotomie au jeu de la tension entre divers sens d'« imaginaire », quelques aspects de la spécificité des relations entre l'imaginaire, l'écrit et l'école.

Remarque préalable: grands mots et bonnes notions

La position de cet article à la fin de ce numéro ne signifie pas qu'il a la prétention de se présenter comme « parole finale ». Plutôt que d'essayer de conclure, je profite, peut-être lâchement, du fait que je ne suis pas personnellement soumis aux obligations de la pratique pédagogique pour me permettre d'ouvrir (je l'espère) quelques perspectives sur l'instabilité de la notion de fiction et sur la position spécifique qu'on peut proposer pour l'imaginaire et sa circulation. Cela sans faire appel à l'examen de textes produits par des élèves et à la question connexe des « genres scolaires ». Mais on se heurte immédiatement à « la » difficulté: comment faire pour s'orienter parmi les sens nombreux d'une notion comme celle d'« imaginaire »? Ou, plus généralement, à quoi reconnaît-on une « bonne notion » (ou un « bon usage » d'une notion)? Il y a des grands mots, justement, entre autres, ceux qui sont en tête de cet article, mais aussi « roman », « mythe », « symbolique », « inconscient » dont personne ne peut prétendre donner la bonne caractérisation qui réduirait à néant ce que d'autres ont pu en dire. Mais surtout ces notions pour une part permettent de nous orienter dans la masse de nos expériences directes ou indirectes (expériences plus ou moins partagées, c'est une autre question). Mais, pour une autre part, les expériences résistent aux notions, comme (heureusement) ce qu'on peut appeler récit, conte ou fiction ne se réduit pas à cette détermination. Un livre, à plus forte raison un bref article, ne peuvent que représenter un mouvement, une attitude qui, au mieux, entraîneront des mouvements proches ou opposés chez quelques lecteurs, non fixer une vérité sur un tel sujet. Reste qu'on peut bien partir de cette banalité: les mots, de toute

façon, ne peuvent pas remplacer ce à quoi ils renvoient. Trivialement, on ne se déplace pas dans le mot « automobile », on ne mange pas le mot « bifteck ». Lire un discours sur le roman n'est pas la même chose que lire un roman. Tout comme on ne peut pas vraiment présenter en en parlant les couleurs à un aveugle, ni la faim à un pur esprit (représenté dans notre société par un ordinateur très puissant). Mais les mots comme représentants de notions ne nous donnent pas non plus ces notions. La répétition des « grands mots » ne les fait pas travailler, n'éclaire rien. Ce qui n'empêche pas que nous ressentions différentes formes du « pouvoir des mots », parce que notre « réel » humain comporte tout autant ce qui nous est présenté à travers le langage que ce dont nous faisons directement l'expérience. Même si nous ne pouvons pas constituer une liste exhaustive des modes de cette action du langage. Avec la difficulté supplémentaire que les « pouvoirs du langage » se mêlent (ou s'opposent) à ceux du corps, du chant, de l'image, simple ou animée, du spectacle pluriel que sont le théâtre, l'opéra ou le film. Ce qui va compliquer la question du rôle de l'école, traditionnellement lié au primat de l'écrit dans une société sans doute plus « plurisémiotique » que jamais (ou, en tout cas, autrement plurisémiotique). Ce qui éloigne aussi la possibilité d'une « bonne théorie », c'est que ces efficacités du langage dépendent du mode de réception. Les « genres de réception » des textes, les modalités de ce qu'ils nous donnent à penser, les arrière-fonds à partir desquels nous les percevons sont par nature multiples et difficiles à décrire. Ils sont ressentis sans que cela nous mette en situation de clarté théorique. D'autant qu'on ne peut pas faire ici une « vraie théorie » qui aille du possible au réel. Ainsi on ne peut partir de ce que peuvent en général « le cinéma » ou « le roman » : les possibilités de ces modes sémiotiques ne sont pas antérieures à ce que nous donne (ou plutôt à ce que donne à telle façon de recevoir) tel film ou tel roman. On notera, par parenthèse, que comparer tel roman et le film qui en a été tiré risque de ne pas nous mener très loin : on ne peut présupposer que le film est allé au bout de ce que le film peut faire comme le roman au bout du pouvoir du langage. Et, de plus, tirer un film d'un roman n'est peut-être pas la meilleure façon de laisser le film développer ses propres possibilités. On ne peut tirer les pouvoirs de tel roman ou de tel film d'une supposée nature du medium et inversement, on voit mal comment une œuvre illustrerait la totalité de ce que peut faire un medium. De la même façon qu'aucun homme particulier ne peut réaliser en lui la totalité des figures possibles de l'humanité. Ce qui conduit, me semble-t-il, à l'impossibilité de manier correctement des « grands mots » comme représentants supposés de notions univoques. On ne peut pas dire ce que « peut le roman ». Mais pas davantage ce que peuvent « la science », « la réflexion », « le récit » ou « la poésie ». De même qu'on ne peut supposer qu'il y a là des entités isolées.

C'est la supposée suffisance des notions qui fait problème. Qu'une part du « réel humain » nous soit donnée à travers le langage ne signifie pas que ce réel est intrinsèquement de « nature langagière ». Pas plus qu'il n'y a de coupure nette entre le « vraiment perçu » et le « ressenti » : ainsi la distinction du « familier » et de l'« étrange » est aussi constitutive de notre rapport au

monde que celle qui oppose « lourd » à « léger ». Pas plus qu'on ne peut opposer une perception externe et un ressenti interne: c'est, pour une part, dans ce monde que nous percevons ce qui nous met en mouvement, nous attire ou nous repousse, nous semble proche ou loin de nous. Sans que nous puissions localiser « en nous » ce dont nous ne savons pas bien « d'où ça nous vient ». Qu'il y ait du ressenti ou du pensé que nous ne manifestons pas, assurément. Cela n'entraîne pas l'unité ou l'homogénéité d'un « monde intérieur », plutôt des passages continuels entre le commun et le non-commun, le dicible et le difficile à dire.

Tout comme notre monde est tissé tout autant de présent que d'absent, de futur, de passé, de possible, de comme... Comme il n'y a pas de sens qui ne soit une force, quelque chose qui nous met en mouvement ou nous bloque, une façon d'être au monde, aux autres, à soi, à ce qui est présent ou à ce qui est absent. Bref un complexe qui échappe pour une part à notre emprise: le « sens » n'est pas le « dominé ». Et tout cela fait que notre *réel* (notre *réalité* si on veut) est tissé de réel au sens de présent et de ce qu'on appelle d'ordinaire irréel. Ainsi les notions ne sont jamais un moyen simple et univoque de dire le vrai sur un réel transparent grâce à elles. Elles peuvent manifester le choc de la découverte, le lieu d'un travail, de nouvelles questions ou la répétition d'un prêt à penser. Peut-on améliorer leur aspect unilatéral en mettant ensemble des opposés, ainsi quand on parle de la passivité-activité de celui à qui les mots-idées viennent et qui les travaille? Ou encore de sens-force, partagé-non partagé, représenté-ressenti, réel-imaginaire. Ces traits d'union ne sont qu'un médiocre palliatif à l'insuffisance des notions seules. Ne serait-ce que parce qu'on ne sait pas comment ces notions duelles travaillent dans ceux qui les reçoivent.

Toujours est-il qu'on voudrait commencer vraiment cet exposé par les difficultés qu'on a à fixer un sens au terme de « fiction » ou, plutôt, à la dichotomie « réel-fiction ».

1. La dichotomie réel-fiction et ses difficultés

La première difficulté provient de ce que nous n'avons pas une caractérisation univoque de ce qu'on peut appeler « réel ». La réalité dans laquelle nous vivons est hétérogène: « réel » renvoie à la fois aux données sensibles partagées, mais tout autant aux enseignements de la science ou, comme le montre la situation des enfants face aux adultes, à l'ensemble de ce qui ne nous est présent que par des médiations discursives ou autres: règles de conduite, souvenirs, projets... Même le présent vécu n'est pas un donné simple. Il distinguera tout autant tel enfant de tel adulte que tel homme d'affaires de tel chômeur ou de tel immigré sans papiers. Sans oublier chez chacun les différences du champ du présent dans la veille et le sommeil, la vie courante, les moments de crise ou ceux de la rêverie. Et puis, le monde de la science (de la physique ou de l'astronomie) ne se laisse plus penser avec les catégories de la représentation de l'univers quotidien. Plus généralement, chaque discours théorique construit

« du réel » à sa façon. On aurait alors, au minimum, à prendre en compte le mixte de présent et d'absent qui tisserait le réel de chacun, le « réel minimal » qui serait le plus petit commun dénominateur où les hommes se rencontrent et pourquoi pas les hommes et les animaux : mais il n'est pas aisé de savoir ce que c'est que le lieu commun de tel homme, de tel chat et de telle abeille. Et puis, on aussi non pas la chose en soi mais l'entrecroisement de toutes les façons de percevoir et d'envisager qui serait le Réel comme point de fuite assurément inatteignable.

À cette impossibilité à stabiliser une « bonne définition » du réel, s'ajoute la question des limites de la fiction. Il ne s'agit donc pas de nier qu'on puisse appeler certains objets « fictions ». Dans *Pourquoi la fiction?*, Jean-Marie Schaeffer propose l'exemple (p. 133 sq.) de l'écrivain allemand Wolfgang Hildesheimer qui a publié en 1977 une biographie de Mozart, intitulée *Mozart*, puis quatre ans plus tard, *Marbot, Eine biographie*, qui rapporte la biographie intellectuelle, cette fois fictive, d'un esthéticien et critique d'art anglais, sir Andrew Marbot né en 1801 et mort en 1830 qui « eut la chance de rencontrer les figures culturelles marquantes de son époque ». L'auteur mélange dans son texte des vraies citations de Goethe et des citations inventées de Goethe concernant Marbot. Toujours est-il que la plupart des lecteurs ont pris cette biographie pour la biographie d'un personnage ayant réellement existé. Qu'est-ce que cela signifie ? Sans doute qu'il y a une différence entre « être une fiction » et « se présenter comme fiction » (comme lorsqu'un récit commence par « il était une fois... »). Et Schaeffer revient sur l'ensemble des raisons qui ont permis l'erreur, plus ou moins voulue, ne serait-ce que la publication successive des deux ouvrages ou le fait que cette fiction est tissée de réalité.

On notera que c'est le cas général des romans. C'est pourquoi les contemporains reprochèrent son « trop de réalité » à la *Princesse de Clèves*, « trop de réalité » qu'illustre en particulier son début : « *La magnificence et la galanterie n'ont jamais paru en France avec tant d'éclat que dans les dernières années du règne de Henri II. Ce prince était galant, bien fait et amoureux ; quoique sa passion pour Diane de Poitiers, duchesse de Valentinois, eût commencé il y avait plus de vingt ans, elle n'en était pas moins violente, et il n'en donnait pas des témoignages moins éclatants* ». Ou encore, que dire des *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar ? La dichotomie réel-fictif semble ne plus fonctionner. De même lorsque revenant sur sa propre vie, (*Le labyrinthe du monde, Souvenirs pieux*) le même auteur raconte la façon dont sa mère énervait son père, mère qu'elle n'a jamais connue puisqu'elle est morte à sa naissance. Ou lorsqu'elle rapporte la scène vécue par son père (p. 744) où un antiquaire vient, voit que le père est en deuil :

- « – Et l'enfant ? lui demanda le vieux juif après les condoléances d'usage.
- L'enfant vit.
- C'est dommage, dit doucement le vieillard.

M. de C. lui fit écho.

– Oui, répéta-t-il. C'est dommage. »

Il faudrait plutôt s'interroger sur les modes du trop de réalité des récits de Kafka ou de ceux qui se manifestent dans les rapprochements de faits divers présentés par Félix Fénéon dans ses *Nouvelles en trois lignes* où l'effet discursif provient de l'aspect indéfini de la liste, de l'absence de commentaire, de l'aura de réel des noms propres. « L'adultère M. Boinet, commissaire de police de Vierzon, payera 1000 francs pour avoir diffamé le mari de la femme en jeu. (*dép. part.*) » Ou « Une vengeance. Près de Monistrol-d'Allier, MM. Blanc et Boudoussier ont été tués et défigurés par MM. Plet, Pascal, Gazanion. (*dép. part.*) »

Mais il ne serait pas simple de distinguer des fictions qui penchent vers le réel ou s'en nourrissent et celles qui se placent délibérément ailleurs. Où est-on lorsque Perrault donne plusieurs morales opposées à ses contes ou met en place le cadre de la naissance de la « belle au bois dormant » tant désirée: « Il était une fois un roi et une reine qui étaient si fâchés de n'avoir point d'enfants, si fâchés qu'on ne saurait dire. Ils allèrent à toutes les eaux du monde; vœux, pèlerinages, menues dévotions, tout fut mis en œuvre et rien n'y faisait »? Celui qui voudrait dire avec précision de « quel monde » il s'agit serait à tout le moins un peu ridicule. Certes, les fées qui apparaissent ensuite sont des « êtres de fiction ». Mais est-il raisonnable d'appeler fiction aussi bien un conte de fées que *Don Quichotte*? En particulier quand on note avec Bakhtine et Kundera que de Rabelais à Dostoïevski, en ajoutant les formes actuelles de roman ou de film (Je pense par exemple aux films de Tarantino: *Pulp fiction* ou *Kill Bill*) la pluralité des lieux, des temps et des modes, la dérision grandiose, le décalage du dit et de l'indiqué deviennent la nature même de l'œuvre.

Et puis, troisième point, peut-être encore plus important: il y a un grand nombre de façons d'être qui n'entrent pas du tout dans cette dichotomie, qui ne se laissent pas ranger dans le cadre (le carcan?) « réel-fictif »: un tableau représentant une rue ou des pommes représente-t-il rue ou pommes qui ont ou ont eu une réalité physique indépendante ou pas, réel au sens trivial d'indépendant de notre représentation? La question n'est pas raisonnable. Et la rue, les fleurs, le visage ou les pommes du peintre sont-ils « indéfinis »? Ils sont, me semble-t-il (on y reviendra), dans un « espace de suspension » qui n'est ni réel ni fictif. Et si on caractérise « le réel » par l'intensité de ce qui est vécu, par sa qualité et non par son indépendance à l'égard de notre perception, alors les œuvres d'art ont un mode d'être spécifique, ni réel au sens usuel, ni fiction. Ce qui fait leur capacité d'agir en nous justement par le mode spécifique (ressenti, pas analysé pour autant) de leur présence. Les femmes de Maillol se laissent-elles enfermer (si l'on peut dire) dans la dichotomie réalité-fiction? Et les promenades autour de Paris ou dans le Vexin racontées par Nerval? Ces promenades existent à travers la façon dont elles sont dites et lues par tel ou tel lecteur, quoi que ce soit qu'un travail d'érudition puisse préciser sur les promenades effectives de Nerval. Le « poétique », si le mot est bon, ne se laisse pas enfermer dans

la dichotomie réel-fictif, non plus d'ailleurs que dans celle qui oppose général et particulier, puisque la promenade rapportée par Nerval n'a pas l'actualisation spatiotemporelle du fait rapporté dans une chronique. Il me semble que même si on ne sait pas très bien comment se débrouiller positivement avec ces « grands mots », on ressent que de telles dichotomies tombent mal.

Quatrième point: on peut dire qu'en un sens Schaeffer comme Piaget ont raison de chercher dans la « nature » même de l'enfant les racines de la capacité de feindre et de jouer. Ce n'est pas parce que les enfants trouvent du fictif dans le monde humain qu'ils le font leur, mais d'abord parce qu'ils sont capables d'irréel (qu'il me semble préférable dans sa généralité d'appeler « imaginaire »). Schaeffer cherche les racines de la fiction dans les différentes formes de mimésis non fictionnelle (p. 64). D'abord la *mimicry* animale ou humaine, le « se rendre semblable à ». Puis les déclenchements innés des premières formes d'imitation chez le tout-petit comme dans les mécanismes d'amorçage observationnel, de déclenchement d'une conduite et non d'une simple imitation motrice. Enfin les phénomènes d'apprentissage par observation. Et Schaeffer rappelle que l'apprentissage par imitation caractérise l'évolution des espèces, présente moins d'aléas qu'une acquisition par essais et erreurs ou qu'une supposée acquisition rationnelle. Piaget cherchant à ne pas faire du « social » une cause première, suit un autre fil, celui qu'il appelle l'excès de l'assimilation sur l'accommodation. Et il insiste, dans une autre perspective que Schaeffer, en particulier sur la jubilation propre de celui qui développe une activité qui n'aboutit pas à s'adapter. Ainsi chez le petit enfant de 22 jours qui retourne la tête de telle sorte qu'il « regarde le monde à l'envers » en répétant (p. 96) cet exercice et en riant. Piaget écrit (on se rappellera la difficulté qu'il y a à décrire le « psychisme » de l'enfant de cet âge) : « il semble qu'il répète la chose avec toujours plus d'amusement et toujours moins d'intérêt pour le résultat extérieur ». Il rapporte aussi (p. 64) la fascination de sa fille J. à 1 an 4 mois qui voit un petit garçon « se mettre dans une rage terrible: il hurle en cherchant à sortir d'un parc à bébés et le repousse en frappant des pieds sur le sol ». Elle le regarde stupéfaite et immobile. Puis, en son absence, reprend l'action en question. Piaget analyse la première conduite dans le cadre du jeu, la seconde dans celle de l'imitation. On peut les ranger toutes les deux comme marque de l'affect qui accompagne la relation à un irréel-réel. (p. 64). Et peut-être, troisième direction, faudrait-il chercher (par exemple à partir des exemples donnés par Piaget) du côté d'un plaisir précoce à être différent de soi.

Et puis, il me semble que l'une comme l'autre de ces analyses sous-estiment les remarques déjà anciennes de Bruner selon lesquelles la possibilité pour l'être juvénile d'imiter supposait des conditions favorables, celles où, selon ses termes, le « primate dessert ses liens » parce qu'il peut se livrer à des activités (justement le « faire comme ») qui ne doivent pas viser immédiatement la survie. De même pourrait-on dire que chez les humains, d'ordinaire, le petit enfant n'a pas à se soucier de survivre. C'est, globalement, le souci parental et/ou les dispositifs sociaux qui s'en chargent.

La juxtaposition de ces quatre perspectives nous amène peut-être à nous méfier de la tendance à vouloir clarifier un phénomène en en cherchant les origines. Dès qu'un phénomène existe, on peut lui trouver des sources, des annonces. Mais l'origine supposée ne rend jamais compte du phénomène tel qu'il peut apparaître. Sans parler du fait que rechercher des origines aboutit à nier qu'il y ait du nouveau: c'était déjà là. Mais trouver une capacité première d'imaginaire ne doit pas faire sous-estimer la façon dont s'organise le circuit entre les formes d'imaginaire transmises par la culture et celles produites par l'enfant. Qu'il y ait des capacités précoces de se rapporter à différentes formes d'irréel et que le jeu comme libre exercice soit présent chez l'enfant puis le jeu plus ou moins mimétique. Sans doute. Mais ça n'entraîne pas que cette activité ne devienne pas ensuite dialogue indirect avec la façon dont les adultes racontent des histoires, plus généralement présentent de l'imaginaire aux enfants.

Surtout, ces différents arguments me semblent nous dissuader de nous empêtrer dans une distinction qui se voudrait univoque entre un monde de la fiction et un monde réel. Certes, il existe des espaces de suspension, où les objets présentés ne peuvent pas être regardés d'un autre point de vue comme peuvent l'être les « objets réels ». Mais cela ne donne pas un statut univoque aux « actes de fiction » (John Searle). Genette note bien que les promesses de Vautrin à Rastignac engagent Vautrin comme une promesse réelle, dans le cadre du roman. Et quand Searle veut que les assertions du romancier soient des « assertions feintes », il oublie tout simplement que le réel n'est pas de façon univoque le « réel quotidien vérifiable », mais aussi bien tout ce qui nous frappe par sa façon de se manifester. La famille de Babar est un bon modèle (traditionnel) de famille et l'Alice de Lewis Carroll un modèle compliqué de petite fille. Ils peuvent avoir des effets plus réels que des familles réelles dans la vie de chacun de nous. Et, inversement, ce peut être le « réel » des parents qui est repris imaginairement par les enfants. Il n'y a pas deux mondes à logiques différentes, celui du réel et celui de la fiction. C'est un peu plus compliqué.

1.1. « Fiction » ou « régimes différents de l'articulation imaginaire-réel » ?

On peut utiliser ou pas le mot « fiction », toutefois celui-ci a l'inconvénient de sembler renvoyer à l'action positive de « feindre », alors que, pour une large part « imaginer » est notre passion et est constitutif de notre relation à ce qu'a de pluriel ce que nous appelons « réel ». Et puis, notre réel est plein de différences de souvenirs, de projets, de craintes, de savoirs, de croyances, de trop dit et de ce qui n'a pas pris forme. Mais surtout, on ne peut pas faire passer quelque part une ligne de partage. Par exemple, le rêve ne suppose pas une attitude fictionnelle ni non plus d'ailleurs le même type d'attention que la conscience vigile. Mais ça ne prouve pas que le rêveur croit à ce qui l'entoure, y participe comme il participe à la veille. Dans la mesure justement où la conscience de la veille comporte motricité, attention, détour et ne peut pas être fascinée comme la conscience du rêve. Sans oublier qu'il y a des rêves agités plus ou moins par le désir de se réveiller ou la conscience de bizarrerie. La complexité

et la continuité l'emportent ici sur la volonté dichotomique. Ainsi Schaeffer, voulant distinguer le problème de la fiction et celle des « mythes » loue Pavel d'avoir (p. 167) « très bien marqué la distinction entre les deux types de représentations en rappelant que "la croyance aux mythes de la communauté est obligatoire" alors que "l'adhésion à la fiction est libre et clairement limitée du point de vue spatial et temporel" ». Mais d'abord, les membres d'une communauté sont hétérogènes à l'égard de la croyance qui a toujours plus ou moins ses spécialistes. On peut croire et douter en même temps ou ne pas savoir comment on croit. Un peu plus loin d'ailleurs Schaeffer cite Leiris et rappelle (p. 172) la « transition entre immersion fictionnelle et possession rituelle, telles les situations analysées par Michel Leiris à l'aide de la notion de "théâtre vécu" ». Le texte de Leiris illustre l'idée que la description est difficile parce que selon les participants plus ou moins professionnels, les enjeux, les moments, les types de plaisirs, le « théâtre de la possession » fonctionne selon des modalités différentes. Ce qu'on pourrait étendre au mode de participation à toute scène « réelle » ou « imaginaire ».

À cette hétérogénéité des modes de réception s'ajoute l'hétérogénéité des modes de circulation. Pour en revenir au rêve, ce qui existe ce n'est pas « le rêve » tout seul mais l'ensemble du rêve, du souvenir du rêve, de la façon de le raconter, de la façon de se demander ce qui correspond à des souvenirs assignables, de trouver des traces de mélange ou de transformation, mais aussi les différentes façons dont le rêve peut continuer à me marquer dans le reste de ma journée ou davantage. Mais ce qui vaut pour le rêve vaut tout autant pour la façon dont je vis une histoire qui m'a été racontée ou un événement réel. Ou, dans un autre domaine, les « entités » dans leur ensemble ont un mode d'existence par définition problématique : « la » justice entre le sentiment d'injustice ressenti, la justice incarnée dans un code, celle qu'exigent ceux qui veulent modifier ce code et l'histoire. « La justice » n'est pas du côté du concept, du ressenti ou du narratif, mais justement dans l'intrication de ces modes.

1.2. Imaginaire et mythe

Bachelard a recours à la notion d'archétype. Ce n'est pas le lieu de la discuter ici. Ce sur quoi on peut le suivre, c'est que la relation à « la maison », à « l'eau » ou au « feu » constitue une sorte de fil qui circule à travers les civilisations. Mais tout autant la relation à « la justice », « la violence », « les autres » ou « la solitude », quelles que soient les voies par lesquelles tout cela nous est donné. En tout cas, rien de cela n'entre dans la distinction fiction-réalité. Il me semble que rien n'a en soi le statut de mythe : le mythe, c'est ce qui du narratif ou plus généralement du représenté engage notre réalité. Ce qui fait que le statut de « mythe » n'est pas stable. Tout comme l'histoire d'une religion qui a duré, la religion catholique, par exemple, est faite de l'histoire ininterrompue des modifications théoriques comme des modifications du mode de croyance. Qu'il y ait un pouvoir central cherchant à imposer la figure du Christ n'empêche pas que celle-ci soit assez forte et énigmatique pour se défendre par elle-même, en même temps que la notion en est suffisamment multiple

pour pouvoir être accentuée différemment par chacun. Et puis, que l'on songe aux anges, à l'invention du purgatoire, au déclin de l'enfer et du diable, au rôle croissant de la Vierge, aux syncrétismes variés avec des religions des pays receveurs. Toutes ces variations manifestes n'étant que la forme reconnue par l'histoire de la variation de l'histoire intime des générations. Ce qui caractérise notre époque, c'est sans doute un plus grand degré de syncrétisme de l'imaginaire circulant disponible, le mélange assumé (?) de Mickey et du Chaperon rouge, des premiers humains et des humanoïdes de la science-fiction, mais ceci dans la circulation perpétuelle de l'imaginaire collectif à l'imaginaire individuel. Comme dans la relation variable entre le raconté et le « notionnalisé », le thématisé et ce qui reste non thématisé.

1.3. L'espace transitionnel et la sortie de la problématique du « feindre »

On connaît la façon dont Winnicott a fait appel à cette notion. Partant de l'opposition faite par Freud entre monde extérieur commun monde intérieur, celui des pulsions et des inhibitions, il présente les objets transitionnels, le doudou, le morceau de chiffon sans lequel le bébé ne peut s'endormir comme le modèle des objets qui ne sont ni internes ni externes. Mais il n'est, me semble-t-il, pas facile, au delà de ces exemples bien connus, de se représenter ce que c'est que cette aire intermédiaire. Il nous dit qu'alors que le monde extérieur suppose qu'on s'y engage de façon déterminée et que le monde intérieur a aussi des caractéristiques stables, l'aire intermédiaire varie selon les sujets. Ou encore que cette aire intermédiaire a quelque chose à voir avec le symbole, même s'il a de la peine à saisir le statut du symbole. Il est vrai qu'il prend un exemple qui n'est pas le plus simple, celui de l'hostie et de la présence réelle selon les catholiques, alors qu'il s'agit d'un rappel, d'un substitut présence pour les protestants (p. 14). Mais peut-être pourrions-nous proposer que l'existence symbolique comporte toujours ce mouvement d'hésitation? Et puis, c'est dans la tradition freudienne que Winnicott pose un monde extérieur où la conduite du détour est possible et un monde intérieur où nous ne pouvons pas échapper de front à ce qui nous hante. Mais ne faudrait-il pas dire que nous vivons effectivement, avant tout, dans cette troisième aire: Winnicott note que la pensée de Freud permet peut être de définir la santé mentale, mais ne répond pas à la question de savoir ce que c'est que vivre (p. 137) ce qui pour lui se situe dans cette aire intermédiaire.

Mais, comme toute solution théorique, celle-ci pose autant de problèmes qu'elle n'en résout. On peut s'interroger sur ce que peut être le chevauchement (p. 24) de nos aires intermédiaires, la façon dont l'enfant reprend par exemple les énoncés des adultes et en fait ses objets intermédiaires. La culture est forcément entre nous et pas exactement « commune ». Après tout, le « doudou » n'existe pas pour l'enfant comme pour la mère, surtout si elle a lu Winnicott ou un de ses vulgarisateurs. De la même façon, nous ne pouvons pas percevoir la *Naissance de Vénus* de Botticelli comme ses contemporains, pas plus nous enfants comme nous adultes, gênés ou pas par l'excès des reproductions ou des

théories sur la gestuelle, mais aussi par la distance entre une esthétique transmise de la forme et un attachement plus direct à la chair du nu. Non seulement cette aire intermédiaire varie, mais elle est pleine de l'imaginaire transmis, des images des autres dans lequel nous ne pouvons plus dire ce qui est de nous et ce qui est des autres. Après tout, comment décrire le mode d'être instable des *squiggles* de Winnicott, dessinés alternativement par l'enfant et par lui, créant ainsi un monde intermédiaire fragile, de temps en temps commenté? C'est sur cette circulation de « l'imaginaire » qu'on voudrait insister un peu.

2. Régimes d'imagination

Plutôt que de fiction au singulier, on voudrait parler des régimes variés de l'imagination dont l'entrecroisement caractériserait l'articulation de notre « vie mentale » et des significations socialement transmises, en m'excusant de la généralité (de la prétention folle?) de ces développements.

On pourrait ici commencer par noter avec Castoriadis que la philosophie et aussi les sciences de l'homme risquent de manquer le fait qu'aussi bien l'institutionnel social que la vie de l'individu se font par la création ou le jeu de façons d'être qui ne sont pas ancrées dans un réel prédonné, mais sont plus réelles que le réel. Ainsi, chacun de nous vit intensément ce qui n'est pas « réel » au sens étroit, la « gloire » ou la « nostalgie ». Castoriadis aurait pu ajouter tout autant la honte, la culpabilité, la volonté d'être comme les autres ou différent d'eux : nos passions sont « imaginaires », ce qui n'est pas leur retirer la réalité. En particulier dans la mesure où la prématuration met la passion imaginaire de l'enfant en relation à des autres qui restent fondamentalement différents de lui.

2.1. Imaginaire incorporé, imaginaire représenté

On peut proposer d'opposer d'abord « imagination incorporée » et « imagination représentée ». En entendant par imagination incorporée notre façon (individuelle ou collective) de « percevoir en tant que », par exemple comme objets d'horreur, d'inquiétude, familiers ou étranges. Ce qu'on pourrait appeler une « imagination sans images », une façon de percevoir le monde, les autres, nous-mêmes, de découper du semblable et du différent. Au moment même où « le réel » (que ce soit le réel donné directement ou celui, médiatisé du passé, du futur, du possible, de l'impossible) m'est donné de telle ou telle façon, je ne le perçois pas comme imaginaire. C'est l'autre pour qui c'est de l'imaginaire, (ou pour moi au moment suivant ou quand je m'inquiète de ma façon de percevoir) pour moi, c'est le réel même. D'où la notion d'imaginaire incorporé. On pourrait raconter la vie de chacun de nous comme l'ensemble des rectifications, des modifications de ses façons de « percevoir en tant que », de ses évidences. Cette imagination incorporée pouvant être une constante (si l'on veut mon « caractère ») ou varier au contraire selon les événements ou les rencontres « réelles » ou « représentées ». On peut supposer une part variable

qui évolue à bas bruit, sans qu'on sache comment et une autre qui évolue par confrontation avec l'imaginaire explicite représenté, tel qu'il circule dans le discours de « on », les médias ou telle ou telle œuvre. On peut aussi distinguer ce qui varie selon les dispositions, la veille ou le sommeil, la vie privée ou la vie publique, les moments banaux et les moments extrêmes. Cette façon de percevoir ou de réagir peut aussi se scinder par exemple en façons manifestes de se conduire et en façon mon manifeste de ressentir. Être plus ou moins scindé ou unifié, proche ou loin de soi est une façon fondamentale pour l'imagination incorporée d'être. On peut aussi l'appeler « façon d'être au monde », façon de percevoir, d'agir, de ressentir. En tant qu'il se manifeste, cet imaginaire est « conscient ». En tant que c'est un possible et surtout en tant que nous ne pouvons pas bien déterminer pourquoi il est ainsi et non pas autrement, on peut l'appeler « inconscient » ou, peut-être mieux, « insu ». Ce que manifeste de façon triviale la différence de ma perception de moi et de celle que les autres en ont, perception des autres qui n'est pas pour autant, mais c'est une autre question, forcément « objective ». Quand on dit que l'imaginaire incorporé est une forme de rapport au monde, ce monde n'est pas donné, il comporte forcément les dimensions d'irréel de possible, d'impossible. L'imaginaire incorporé comme « être au monde » est une disposition qui ne saurait être une donnée ni perceptive, ni conceptuelle, plutôt une allure, une façon d'être, un style de soi et du monde.

2.2. Imaginaire médiatisé et imaginaire produit

Sera « médiatisée » l'imagination en tant qu'elle est le fruit en nous des imaginaires manifestes reçus ou générés par nous-mêmes dans nos rêves, nos rêveries ou nos expressions explicites. Les notions peuvent être distinguées, mais il faut admettre que les relations entre l'imagination médiatisée et l'imagination incorporée sont poreuses. C'est même cette porosité qui est une des raisons de l'aspect insu de notre imaginaire incorporé. Qu'est-ce qui, de ce que nous rencontrons sans cesse, va laisser trace en nous et sous quelle forme, personne ne peut le dire. Comme il est difficile ou impossible de distinguer ce qui en nous est « achronique », ce qui est le fruit de notre généalogie et le fruit du moment.

Toujours est-il qu'on propose donc de distinguer, outre l'imaginaire incorporé, trois autres aspects de l'imaginaire : l'imaginaire représenté (ou institué) et le mode de retentissement (ce qu'on vient d'appeler l'imaginaire médiatisé) de cet imaginaire en nous. Ce qui, à son tour, se manifestera dans ce qu'on pourrait appeler notre imaginaire produit ou exhibé. Dans cette perspective, on peut dire que le monde en tant que culturel existe comme mouvement entre ces zones. Que l'on pense à la solennité du tribunal ou à celle du sacrement (imaginaire institué). Chacun peut y adhérer sans interrogation, en rire dans son for intérieur, s'en moquer ouvertement (à ses risques et périls), sourire sceptiquement ou... En tout cas on dira que la justice et ses bras séculiers (police, prison) sont d'un côté le comble du réel, d'un autre côté sont vécus par

chacun comme imaginaire incorporé, vont enfin varier selon les représentations sociales transmises.

Pour une part, l'imagination incorporée sera présente en nous à partir des représentations explicites, de l'imagination représentée ou figurée transmise. L'imagination médiatisée en moi pourra certes provenir de ce que j'ai vécu ou de ma capacité à me fabriquer des héros intimes, mais tout aussi bien des « représentations publiques ». En cela il n'y a pas de différence de nature entre ce qui a un point d'ancrage dans le monde « des faits » et ce qui est objet (purement) culturel. De Gaulle, Jean-Paul II, Sarkozy, Jeanne d'Arc, la Vénus de Botticelli, Œdipe, Jésus-Christ, Apollon, Dionysos, l'Ogre, Julien Sorel... tous ces personnages vivent en moi comme des autres proches ou lointains, dont je serai bien en peine de préciser le mode de présence. Il me semble que ce statut complexe est inhérent à l'imaginaire médiatisé, comme lieu intermédiaire où « le » représenté (comme imaginaire ayant ou non un point d'appui dans le réel) modifie sans cesse notre imaginaire incorporé, par un processus que nous ne dominons pas: en quoi la bombe atomique comme pouvoir représenté, celle qui a explosé à Hiroshima ou Nagasaki, celle qu'on considère comme menace possédée par tel ou tel Etat, sans parler des obus « renforcés » à l'uranium, comment tout cela modifie-t-il nos façons intimes de ressentir la vie et la mort? Ou comment les évolutions des modes de filiation, les mères célibataires, les couple homosexuels modifient-ils notre relation personnelle à « la » parentalité, notre imagination médiatisée et par là notre mode intime de retentissement.

Cet imaginaire médiatisé est avant tout hétérogène, sens-force, potentialité. Il ne reprendra une forme assignable que sous la forme d'imaginaire produit. Et dans cet imaginaire produit, on pourrait encore distinguer ce qui est manifesté par nos œuvres ou nos discours, mais également par notre style manifeste de retentissement, réaction violente ou attitude du promeneur détaché.

On pourrait objecter que cette extension d'« imaginaire » fait qu'on ne sait plus ce qu'on va appeler « réel ». Qu'il y ait des effets réels du chômage, de la pollution, de la bombe atomique ou de la décision judiciaire est un fait. Comme il est vrai que ma mère a existé réellement. Ce qui n'empêche pas que ces réalités n'agissent en moi que par des médiations plus ou moins explicites. Ce ne sont pas des « choses en soi ». De même que le documentaire et le film de guerre peuvent retentir en nous à peu près de la même façon. Comme notre mère réelle, les lettres qu'elle a pu laisser, ce qu'on nous a raconté d'elle, tout ceci contribue à constituer la rétroaction de notre imaginaire médiatisé sur notre imaginaire incorporé. Plutôt que « conscients » ou « inconscients », ces mouvements sont en nous entre le virtuel et l'actuel, le représentable et le non représentable. D'où l'aspect comique ou tragique de celui qui dit « je me connais bien » et risque d'en faire un destin.

On peut revenir sur le fait que ce qu'on essaye de cerner sous le nom d'« imaginaire intégré » ou immanent est une façon de percevoir et d'agir qui ne peut se réduire aux images ou aux représentations qui l'emportent en nous.

Cet « imaginaire » est consubstantiel à notre façon d'être dans le réel, de le ressentir, de réagir, par exemple de percevoir le ceci présent comme semblable à de l'absent ou différent, dans l'horizon de tel ou tel futur. Ce qui signifie que l'imaginaire en question d'une part n'existe pas vraiment isolé de ses sources et de ses modes de manifestation. D'autre part, qu'il ne comporte pas une division primitive entre esthétique, éthique et connaissance. Le monde est d'abord connu comme ressenti et c'est en ce monde-là qu'on s'oriente. Ce qui, bien sûr, n'empêche pas le développement des conflits entre ces façons d'être au monde de se mettre en place, qu'il s'agisse de conflits entre les façons dont le monde nous est donné et la façon dont les autres le perçoivent (et éventuellement imposent leurs modes de perception) ou de conflits en nous entre façons d'être et de percevoir opposées. Cet imaginaire comporte des va-et-vient ou des indéterminations entre général et particulier, assignable et non assignable, cohérent et contradictoire. Quel rapport de chacun de nous au féminin, à cette femme, à la femme, à une femme assignable ou pas ? Cet imaginaire nous est plus ou moins propre, comporte l'intégration plus ou moins manifeste de l'imaginaire représenté de tel autre, voire du « on » social. C'est une masse en mouvement, avec des isolats, des zones inertes, pouvant aussi varier selon les occasions ou les rencontres. Le retentissement intime à l'imaginaire représenté peut à son tour prendre des formes assignables : un acte, une œuvre, une réponse, un rêve, une rêverie, un commentaire explicite... mais il est bien évident que cette manifestation n'est jamais traduction pure et simple de ce qu'on essaye de cerner (mal) sous le nom d'imaginaire immanent.

3. Quelques aspects de l'imaginaire manifeste

En regroupant sous ce terme à la fois celui qui est transmis-reçu et celui que nous pouvons produire.

Comme une grande partie de la culture pourrait être ici convoquée, l'exposé est plus particulièrement rapide et partial.

3.1. *Le rapport aux autres et plus spécifiquement le rapport des générations: spontanéité et tradition*

Dans une note « au lecteur non-averti » à la suite de ses *Poésies 1953-1964*, Pasolini raconte comment il a commencé à écrire de la poésie : d'abord, « mystérieusement, un beau jour, ma mère me présenta un sonnet qu'elle avait elle-même composé, et dans lequel elle me disait son amour pour moi (je ne sais en fonction de quelles nécessités de rime cette poésie finissait par les mots suivants "d'amour, vois-tu, j'en ai tant et tant") ». Un peu de distance n'est pas exclusif de la tendresse. Il ajoute : « Quelques jours plus tard, j'écrivis mes premiers vers : il y était question de "rossignol" et de "frondaison". Je crois bien que je n'aurai pas su distinguer alors un rossignol d'un pinson, ni d'ailleurs un peuplier d'un orme ».

Il en est de l'enfant comme de tous : personne ne crée absolument. Personne ne répète absolument. Chacun reprend-mélange-modifie, avec seulement de grandes variations dans la sélection et l'élimination de ses « autres » favoris.

3.2. *L'imaginaire représenté est donné dans un espace de suspension*

Mais en ajoutant que les formes des espaces de suspension constituent un ensemble ouvert. La rêverie, la promenade, l'histoire qu'on raconte le soir sans but précis. Mais il y a tout autant suspension chez celui qui se demande brusquement « mais qu'est-ce que je fais là ? ». Que cet espace de suspension puisse avoir aussi des finalités autres. On raconte éventuellement des histoires aux enfants pour les endormir. On peut vouloir édifier ses auditeurs ou les convaincre ou... Mais qu'il s'agisse des héros qui ont été réels (Gilgamesh (?) ou Jeanne d'Arc), qui ne l'ont jamais été (Babar ou la fée Carabosse), qui sont dans une position intermédiaire (les ogres, les sorcières), ils existent d'une autre façon à travers le texte qu'ils ne pourraient nous être donnés dans la vie courante. Ils existent comme qualité, comme intensité avant d'entrer dans la dichotomie : réel-irréel. Et il en sera tout autant des paysages ou des objets. Mais n'en est-il pas de même des évocations en nous de ceux qui nous avons connu ou connaissons ?

3.3. *La représentation comme modification de l'espace-temps*

Une représentation s'organise autrement que « le réel » : avec un début et une fin, une division en scènes, dans un « chronotope » qui détermine un « hors champ ». Ce qui ne s'oppose pas à la possibilité pour un texte non de clore, mais de mettre ensemble les perspectives de personnages différents. Ou encore la possibilité de présenter un objet indéfini qui ne saurait être localisé dans l'espace temps « objectif ». Ces variations manifestent en tout cas l'impossibilité où nous sommes de donner une détermination univoque du « réel » : temps de la chronique, du projet, du souvenir, de l'évocation, celui où « rien ne se passe » ou celui du « spasme » de l'événement.

3.4. *Imaginaire représenté et espace de célébration*

On ne peut répondre de façon grave et univoque à la question : pourquoi racontons-nous ? Pourquoi écrivons-nous des poèmes ? Pourquoi faisons nous des dessins ou des films ? En revanche, quel que soit le but poursuivi, cette « représentation » aboutit à modifier le statut de l'objet (de l'état de choses, du senti...). Il y a dans cette représentation ce qu'on peut appeler une célébration. La forme close donne une figure, si l'on veut célèbre l'objet ainsi fixé. Cette célébration peut bien sûr se faire sur le mode du « ça n'est rien », sur celui de la dérision, sur celui de la critique ou du rapprochement de ce qui ne peut être rapproché « dans le réel ». cet « espace de célébration » me semble manifeste dans une œuvre comme celle de Georges Perec, *Je me souviens* (1978), liste inachevée de 480 énoncés qui commence par « 1. je me souviens que Reda Caire est passée en attraction au cinéma de la porte de Saint-Cloud. 2. Je me souviens que mon oncle avait une 11 CV immatriculée 7070 RL 2 », pour continuer par

exemple par « 26. Je me souviens des “High Life” et des “Naja” » ou « 90. Je me souviens du Capoulade et du Mahieu ». Ce qui évoquera à chacun de nous selon notre âge du disparu, du rapporté par nos parents, du donné dans les souvenirs littéraires ou du parfaitement absent, mais créera un espace de suspension où sera présenté ensemble ce qui n’a pu exister ensemble.

On peut trouver un autre mode de célébration. Ainsi lorsque Roubaud nous dit dans la présentation de ses poèmes du recueil *Dors*, (p. 34) « Les mots d’où tous les poèmes rayonnent sont le plus souvent pris pour titres des poèmes, pris donc pour noms propres, et les poèmes, ainsi, sont les noms propres du silence du noir des lumières fenêtres gouttes, de la nuit, de dormir ». Ainsi :

« un silence

chaque bruit
une
fin
c’est cela, silence
ou
la nuit

je m’éveille
et je vois
dans
la nuit
je vois
que
je suis seul. »

Ne pourrait-on pas dire que le rapprochement de ces deux textes nous donne l’idée de styles, de modes de célébration à la fois proches et incomparables ?

3.5. Traduisible et intraduisible

Qu’il s’agisse d’une présentation corporelle, d’un dessin, d’un dit, la force même de la présentation d’un imaginaire se trouve liée à la façon dont il se manifeste. Et si l’on considère comme « poétique » le fait d’être du même mouvement sens, forme et force, alors toute manifestation, passant ou non par le langage, est à des degrés divers poétique.

Ainsi, les textes qu’on va appeler faute de mieux « littéraires » seraient aussi caractérisés par ceci que bien sûr on peut (un peu) les paraphraser ou les résumer: je peux raconter *À la recherche du temps perdu*. Reste que, pour l’essentiel, un texte est tel qu’on ne peut y séparer ce qu’il dit et sa façon de manifester, son allure, son style (avec la possibilité permanente que le style devienne « manière »). Cependant, même s’il est intraduisible, un texte est cependant *transposable* au moins dans certains de ses traits, comme son homogénéité ou son hétérogénéité, sa relative prévisibilité interne ou son opacité.

3.6. Imaginaire représenté, choc, rencontre, retentissement et hétérogénéité

Il y a des chocs réels, des événements. Certains textes font événement par eux-mêmes, rendant remarquable ce qui est la trame banale de la vie ordinaire. Mais, ce qui caractérise « le littéraire », c'est que rien n'est en soi digne d'être dit, de faire événement. La forme-représentation peut étonner autant celui qui la produit que chacun des récepteurs. Ce qui pose d'une part la question de l'« inspiration », mais aussi des variations de nos capacités à ressentir un texte comme choc comme de nos aptitudes à imaginer un choc de l'autre que nous ne ressentons pas vraiment (raconter une histoire horrible à l'enfant) ou à réactiver le choc de la première lecture. Mais ici la diversité est la règle.

3.7. Imaginaire représenté et mode de retentissement

Dans l'article qu'on vient de citer, Pasolini rapporte qu'en 1942 (il avait 20 ans) il avait publié à compte d'auteur un recueil de poèmes en dialecte frioulan. Il raconte qu'il reçut alors une carte postale de Gianfranco Contini lui disant que le recueil lui avait plu et qu'il allait en publier un compte-rendu. Il ajoute que le compte-rendu parut non en Italie, mais dans le courrier de Lugano: « à l'étranger, en Suisse, terre par définition des proscrits. Pourquoi? C'est que le fascisme n'admettait pas – à ma grande surprise – qu'il y eût en Italie des particularismes locaux et des idiomes de gens réfractaires à la guerre. Ainsi mon “langage de pure poésie” avait fait figure de document réaliste démontrant l'existence objective de paysans misérables et excentriques, ou, du moins des exigences idéalistes du Centre... ». Ici, la différence entre le texte produit et son mode de réception est extrême. Mais, de la même façon, les élèves sont amenés à produire des textes dont ils ne peuvent savoir comment ils seront reçus. Soit que, comme dans l'exemple de Pasolini, on se heurte à un mode de réception parfaitement conflictuel. Comme lorsque l'enseignant-lecteur perçoit comme poncif la « création » de l'élève. Soit que le texte ne « produise rien » dans le lecteur. Au contraire, il se peut que de même qu'il y a des auteurs « inspirés », de même, le texte crée chez le lecteur un mode de réception non prévu, en fasse un « lecteur inspiré ».

3.8. Imaginaire produit et hétérogénéité

De Bakhtine à Kundera s'est développé une théorie du roman, comme texte reflétant l'hétérogénéité indépassable de la vie humaine, hétérogénéité plus particulièrement caractéristique de la « modernité ». Mais il me semble que l'hétérogénéité est caractéristique de notre imaginaire, qu'il soit incorporé ou manifeste. Ce qui apparaît dans le mixte de la vie de la vie de l'enfant, entre ce dont il fait l'expérience réelle, ses constructions de possibilités lointaines, d'avenir, la structuration de son expérience par les discours ou les modèles adultes (si l'on veut le « symbolique » transmis). La notion de mode de retentissement ne peut obéir à une supposée dichotomie stricte réel-fictif: qui d'entre nous peut faire la part en lui du Christ (ou du Bouddha) « réel », de ce qui relève des imaginaires transmis ou de sa propre élaboration imaginaire? De la

même façon, ne pouvons-nous distinguer clairement ce qui serait le spécifique de notre propre enfance, de notre mort ou de notre façon de vivre les relations du féminin et du masculin et ce qui est plutôt en nous le retentissement des autres.

C'est à cette hétérogénéité fondamentale qu'a affaire la circulation de l'imaginaire dans l'école, avec en particulier la difficulté réciproque où sont adultes et plus jeunes de se représenter un peu les imaginaires des autres.

4. L'écrit, l'école, l'universel, le conflit des idées et la circulation de l'imaginaire

Cela fait manifestement un (trop) grand nombre d'objets pour qu'on puisse en traiter correctement. C'est peut-être de cette impossibilité qu'on voudrait se confronter. Pour le dire rapidement: il y a une exigence de « la pensée » à valoir universellement, à ne pas dépendre de « ma fantaisie », ce que manifeste la réussite universelle de la science-technique comme le fait que, au moins en principe, « la loi est la même pour tous » et qu'on peut espérer reconnaître quelques signes prémonitoires de cette universalité.

Certes, il y a des usages privés de l'écrit, du griffonnage au journal intime, mais, au moins potentiellement, l'écrit est durable et peut se communiquer à tous. D'où l'idée que l'écrit tend, au moins potentiellement, vers l'universel.

Il y a une même relation au moins partiellement vers l'universel dans l'institution scolaire. Qu'il s'agisse de faire sortir les enfants de la particularité de leur lien familial, de leur apprendre la vie en commun, de les ouvrir à la connaissance de vérités, de valeurs, d'une histoire et d'un avenir communs. Ce n'est pas être trop critique que de reconnaître que, sous quelque forme que ce soit, la prétention à l'universel est, pour le moins, unilatérale.

Que chaque enfant apprenne, plus ou moins, à critiquer ses présupposés, à sortir de son unilatéralité, sans doute. Il faut du temps à l'enfant pour apprendre qu'il ne peut pas tout avoir tout de suite et pour comprendre que ses parents ont été enfants. Chacun de nous apprend à reconnaître que son point de vue n'est qu'un point de vue. Mais s'agit-il d'atteindre la sagesse d'une interchangeabilité absolue. On peut (pas très commodément, semble-t-il) changer de sexe. Mais ça ne peut se faire au gré de nos rêveries. On peut ne pas trop attacher d'importance à sa propre mort. Qui meurt et qui survit n'est pas indifférent. L'école est justement soumise à la répétition du changement des générations et au fait que les perspectives ne sont pas interchangeables: l'espace de discussion où nous sommes égaux est pour une part une fiction. Comme la libre acceptation par les élèves d'un règlement de l'institution qui n'a pas été fait par eux. En fait, l'exigence d'universalité est sans cesse en conflit avec la particularité de celui qui dit l'universel. Celui qui dit la justice est du côté du « maintien de l'ordre », celui qui proclame la vérité est du côté de ceux qui ont

les moyens de la publier. Et, inversement, il ne suffit pas d'être « du côté des faibles » pour ne pas se tromper.

L'histoire de la philosophie, mais aussi l'histoire de la science nous montrent et la multiplicité des conflits et le rôle des institutions et la transformation perpétuelle justement dans les institutions de transmission de la vérité recherchée en dogme. Et les réussites du monde scientifique-technique ne sont pas, comme on sait, un pur triomphe sur la nature hors de nous et en nous. Elles s'accompagnent de la violence du règne de la consommation forcée, de sociétés profondément inégalitaires sans parler des catastrophes écologiques. Et puis, nous ne vivons pas seulement dans un univers scientifique-technique. Comment nous représenter ce « reste » multiforme? Pour en revenir à notre point de départ, si le concept suffisait, le narratif ne serait que pis-aller ou distraction. On peut douter qu'il en soit ainsi et qu'on puisse vraiment conceptualiser l'unité hétérogène et mouvante de ce qu'on appelle « le Réel ».

Personne ne peut dire tout ce qui est visible, tout ce qui peut être fait ou ressenti, encore moins tout ce qui reste à l'horizon. Et celui qui sait agir sur les autres, les consoler ou les terroriser n'a pas besoin de savoir comment il fait d'un savoir théorique. Il peut, au mieux, l'évoquer à travers un récit.

On peut construire des systèmes cohérents, par exemple établir des « lois » économiques et sociologiques (avec les réserves nécessaires sur l'abstraction de ces lois). Ces systèmes n'empêchent pas le surgissement des événements et ne remplacent pas les mouvements individuels d'orientation, de rêverie, de construction imaginaire du sens du monde et en particulier de l'avenir, selon des lignes de convergence ou d'opposition. Et la clarté cognitive n'exclut pas non l'arrière-fond de ce que nous n'arrivons pas à dire. Il y a certes une science du droit et de son évolution. Mais il n'y a pas une belle théorie achevée qui nous dirait « le fondement du droit » ni ce qui fait que les hommes se révoltent contre le droit tel qu'il est proclamé. Il n'y a pas de lieu où l'expérience quotidienne et la théorie se retrouveraient dans une unité du « réel ».

Par parenthèse, la « fiction » ne concerne pas que le récit: la théorie construit sans cesse des fictions, même si on les appelle « modèles ». Ou faut-il parler de la théorie comme « fantasme »? Ou dire qu'à partir d'un noyau de réalité la théorie devient folle? Ainsi dans la relation de « la science » et des développements qui en font une « vision du monde ». On peut distinguer ici ce qu'est un « état de la science » comme temporaire, mais non dépassé à ce moment-là: le principe de Carnot ou les relations d'Heisenberg et puis la « vision du monde » qui se développe à partir de l'entropie ou du principe d'indétermination. La science est « scientifique » quand elle se sait partielle, idéologique quand elle veut « tout dire ». Dans ses premiers textes, Bakhtine, reprenant la division kantienne entre esthétique, éthique et savoir, évoquée plus haut, est revenu sur la tension forcée entre ces termes. Les savoirs « scientifiques » sont toujours abstraits. La morale est toujours prise entre la transmission de règles, de (supposées) nécessités et les mouvements de ceux qui s'opposent à ce qui domine un mode de pensée. L'esthétique (sous la forme qu'on a essayé

de cerner ici) serait peut-être alors le lieu où apparaît l'impossibilité d'achever un savoir et de dire simplement la morale sous forme de règles. Et puis, que le texte « littéraire » ou « esthétique » soit celui de l'essai, du poème, du récit, du roman, il indique toujours qu'on ne peut pas poser une dichotomie simple universel-particulier : personne ne dit « le vrai » du point de vue de Sirius, comme personne ne parle « vraiment » au nom de Dieu. Et inversement, personne ne peut parler seulement pour indiquer un particulier qui ne signifierait rien pour les autres. Ce qu'on peut associer au constat selon lequel l'« essence de l'homme » passe par la diversification : diversification des possibles humains, diversification des façons dont le monde nous est donné et dont l'expérience prend sens par rapport à ce qui va constituer son arrière-fond. La « pensée » n'a pas pour finalité de mettre en place un univers conceptuel auto-suffisant, mais de trouver des moyens de nous orienter ou plutôt de nous réorienter dans l'ensemble hétérogène des notions reçues, de leur réélaboration, de nos façons de percevoir, de nous représenter et de ressentir, de nos expériences propres et des expériences indirectes que nous faisons à l'occasion de ce qui nous est transmis, essentiellement par le langage.

Il semble admis que l'entrée dans la lecture-écriture a modifié (partiellement ? fondamentalement ?) la relation des concepts, de l'expérience indirecte et des façons de se représenter-ressentir. Mais cette modification est-elle univoque ? Sa nature peut-elle être précisée ? Et qu'en est-il de l'école comme lieu plus particulier de relation à la lecture et à l'écriture ? Quelques mots (plus particulièrement rapides) à ce sujet.

4.1. La lecture-écriture

On peut d'abord noter qu'avec la graphie s'est multipliée l'immensité de ce qui pouvait être mémorisé comme la possibilité de textes longs (quelle que puisse être la dimension d'un poème transmis oralement). De même que l'écrit permet une autre attitude de réception, de retour réflexif sur les textes d'autrui, comme dans l'élaboration des textes de soi. En quelque sorte, l'écriture développe ce qu'on peut appeler la « solitude peuplée » tant par la présence-absence de l'autre que dans la distance à soi.

Mais il n'y a évidemment pas un régime unique de l'écrit. D'abord parce que la logique du retour sur l'écrit s'oppose à la fixation de la lettre univoque, de la formule éternelle. Il suffit ici de comparer les différents sorts de la Bible ou du Coran, lieux de dogme ou de discussion.

Si l'on écarte la possibilité, toujours présente, de la fixation et de la transmission du texte écrit comme intangible (ou prétendu tel), la relation à l'écrit multiplie l'ouvert du cours de la pensée (et par là l'ouverture sur les aspects du monde) tant de celui qui écrit que des lecteurs. Si l'on veut le caractère discret du signe n'implique pas la fixation corrélatrice de la pensée, aussi bien dans la langue orale qu'écrite. Mais on peut dire que la liberté de mouvement de la pensée orientée sur l'écrit est plus grande que celle de la pensée attachée à la prégnance du dialogue corporel et à l'immédiateté de l'échange oral. Qu'on

pense à la multiplicité des formes du « langage intérieur » (ou plutôt de l'ensemble des « sémiotiques non manifestes », images, ressentis, attitudes, mouvements) multiplié par la situation de lecture.

On peut prendre ici l'exemple de la poésie: qu'elle soit orale (chantée) ou écrite, elle a comme capacité constante à mettre ensemble ce que la pensée pratique sépare. Le visage aimé n'y est plus général ou particulier, réel ou fictif: en tant que dit, tel regard et « le » regard ne se séparent plus. Dans « la réalité (prosaïque) quelque chose est d'abord présent, ensuite a des qualités. Dans la vie mise en mots le ceci a d'abord des qualités et par là même un mode de présence. Mais on peut proposer que la forme écrite augmente la capacité à rendre présent un ceci concret-abstrait, au delà de l'opposition imaginaire-réel. On pourrait dire que c'est la fixation même de la formule écrite qui rend possible l'ouverture du champ du mouvement de la pensée (quelle que soit l'imprécision de ce mot: il y a évidemment une diversité des façons de penser comme une diversité des genres de textes). Et cela est manifeste dès les textes ici cités, tous brefs, mais, en dehors de cela, aussi différents que l'évocation par Yourcenar de son entrée dans la vie, la série des souvenirs de Perec, la façon dont Pasolini évoque sa naissance comme poète, l'articulation mystérieuse de la célébration et de la dérision chez Fénéon.

Il me semble qu'à l'occasion de la fermeture de la formule se manifeste l'espace intérieur imaginaire de chacun de nous comme caractérisé par son mouvement, son allure. Ce n'est pas seulement l'espace intermédiaire dont parle Winnicott, mais l'espace intermédiaire peuplé par d'autres dans notre solitude effective, que les autres soient les auteurs que nous lisons, leurs « créatures » ou ce à quoi nous donnons existence par notre écriture.

4.2. L'école et...

Mais d'abord, de quel type de pensée disposons-nous pour nous orienter ici? Nous-mêmes avons des savoirs, du ressenti, quelques expériences, notre pensée est partiellement dicible partiellement pas. Nous sommes pris dans des tensions, non des contradictions logiques, ni non plus des contradictions comme deux forces réelles opposées. Mais, par exemple, nous sommes pris entre nos souvenirs de l'école, nos expériences actuelles, les discours qui nous entourent, la fabrication d'une « école idéale ». Ainsi, avons-nous les moyens de penser vraiment ce que peut ou doit être l'école face aux formes nouvelles d'action, de savoir, de transmission par les médias, tout ce qui peut changer la relation adultes-enfants, à la fois en fonction de tous les nouveaux canaux sémiologiques et de tout ce qui peut faire que le langage, et spécifiquement, l'écrit doit partager son monopole de la transmission des savoirs et des imaginaires. Juste quelques propositions. Tout d'abord, comme l'écrit ne fonctionne pas tout seul, mais suppose l'espace intérieur multiple et variable de la réception, de même les médias, quelle que soit leur présence, ne suppriment pas l'espace intermédiaire du dialogue entre nous ou en chacun de nous. La place de l'institution scolaire comme lieu de confrontation, d'échange augmente si son rôle comme lieu principal de transmission du savoir et des expériences

indirectes diminue. Qu'il s'agisse du dialogue rapide de l'oral ou du dialogue lent de la circulation des textes.

Mais peut-être faut-il aussi que nous acceptions de revoir nos modèles de l'inégalité entre l'adulte et l'enfant. Sur bien des points l'adulte peut savoir ce que l'enfant ne sait pas ou avoir des modes plus élaborés de réflexion. Mais quant à la capacité de ressentir le monde, de le manifester ou de faire exister par le jeu entre les signes ce qui n'était pas présent en lui, avant, les relations entre l'adulte et le plus jeune ne sont évidemment pas du même type. Le fait qu'il y ait beaucoup à apprendre dans le maniement du langage, plus spécifiquement écrit, risque de nous empêcher de percevoir tout ce dont l'enfant est précocement capable et nous, moins ou pas.

Bachelard, à la fin de son livre *Le droit de rêver*, s'en prend d'abord, à la suite du texte de Paulhan, *la Terre dans les Lettres*, à la violence du juge qu'est le critique (p. 179): « On troublerait beaucoup de critiques en leur montrant que le mot *profond* est le plus *superficiel* de tous les mots, que le mot ineffable est un mot bavard, que le mot mystérieux est une épithète claire comme le vide ». Plus spécifiquement, il s'interroge sur ce qu'a d'inévitable la reprise individuelle des lieux communs. Ou faut-il dire plutôt la part inévitable de reprise du commun dans toute mise en mots? Mais cette part de reprise est une chose. L'autre est la relation du langage à ce qui lui résiste. Je suivrais ici plus difficilement Bachelard (s'inspirant de Paulhan). Il écrit en effet, critiquant Bergson: « la langue est plus riche que toute intuition. On entend dans les mots plus qu'on ne voit dans les choses. Or, écrire, c'est réfléchir aux mots, c'est entendre les mots avec toute leur résonance. Dès lors l'être écrivant est l'être le plus original qui soit, le moins passif des penseurs... Il suffit de lire un vrai poète, un Rilke, pour comprendre, comme il (Jean Paulhan) le disait, que le langage nous révèle à nous-mêmes ». Que le langage puisse nous révéler à nous-mêmes, sans doute. Mais à quelles conditions? D'abord, ce langage n'est justement pas la langue, mais ce qui est porté par le mouvement d'un texte. Et puis, si « le langage » peut nous révéler à nous-mêmes, ce n'est ni n'importe quel langage, ni n'importe quelle façon de le lire, mais justement le langage en tant qu'y apparaît ce qui n'est d'habitude pas dit. Peut-on faire une théorie des conditions auxquelles du hors-langage habituellement non manifeste peut devenir présent dans le langage ou à l'horizon du langage?

En tout cas, ces questions pourraient nous ramener à une réflexion plus terre-à-terre sur les possibilités d'évaluer les productions des élèves et les effets éventuellement pervers des demandes scolaires. Sur le premier point, on voit ce que peut être le dialogue entre un enseignant et un élève sur le texte de ce dernier, portant éventuellement sur des difficultés de lecture. On risque trop d'introduire ici des jugements de valeur subreptices, privilégiant par exemple les textes (pas trop) longs sur les brefs. Surtout, on risque de couper le texte du devenir de celui qui l'a produit, ce qui est sans doute légitime dans le cas de l'œuvre littéraire, mais pose problème dans le cas de la relation enseignant-élève, où on ne voit pas ce que peut être l'évaluation d'un texte aboutissant à une notation. De l'autre côté, on sait que toute consigne peut produire des

effets inattendus. Ainsi, qu'il s'agisse du « fictif » : « décrivez la personne que vous aimeriez rencontrer » ou du (supposé) « réel » : « faites votre portrait physique et moral ». Dans un cas comme dans l'autre, la masse du « prêt-à-dire » est impressionnante. Mais inversement, se pose le problème du difficile à dire : l'inavouable, ce qu'on croit à moitié, ce qu'on ne s'avoue pas à soi-même : le monde de l'école est-il le lieu pour dire tout cela ?

On voit ce que peut être l'élaboration collective d'un récit d'horreur codé. De l'horreur telle que je la ressens, c'est plus difficile.

Il n'y a pas de réponse simple à ces questions. En tout cas, on peut dire que le climat de telle classe peut rendre possible un intime public plus que les situations d'évaluation nationale et que la diversité de signification d'une « même » consigne pour différents élèves nous écarterait, si nous l'avions, du rêve de vouloir construire grâce aux effets du langage un modèle du « à dire », du « comment dire ? », voire du « sujet ».

C'est sur la difficulté à penser l'articulation des modes de mise en mots et des circulations de l'imaginaire qu'on voudrait dire quelques mots pour conclure.

4.3. Le retentissement, l'imaginaire, le mythique et le notionnel

Dans le texte cité plus haut, Pasolini évoque sa propre vie, le poème de sa mère ou la mort de son frère (cela se passe en 1943) « Mon frère – de trois ans plus jeune que moi, et en âge, à son tour, de faire le service – partit sur la montagne prendre les armes en tant que partisan : je l'accompagnai à la gare (il avait un pistolet caché dans un livre). À son départ, il était communiste ; puis, sur mon conseil (d'avoir vécu trois années de plus en régime fasciste devait bien m'avoir appris quelques chose), il passa au parti d'action et à la division Osoppe : des communistes, liés aux détachements de Tito, qui, à la même époque cherchaient à s'assurer la possession d'une partie du Frioul, allaient le tuer ». Il nous fait faire l'expérience de ce que nous ne pourrions ni expérimenter ni dire par nous-mêmes. Avec à la fois l'accidentel caractéristique de toute vie et l'horreur de mourir jeune, d'une mort doublement absurde, dans son absence de claire orientation. Avec, bien sûr aussi, ce qui peut être dans cette histoire la responsabilité de l'auteur. Tout cela indiqué à travers la brièveté même du récit. Pour que ce récit existe pour nous, nous n'avons pas besoin que notre frère soit mort dans une guérilla entre militants opposés, nous n'avons pas besoin de nous « identifier » à lui, comme le dit une théorie mécanique. Nous ne sympathisons pas non plus avec lui. C'est le lien de Pasolini à son frère qui devient dans notre espace mental un de nos autres tutélaires. De même, quand Pasolini parle de sa mère, c'est sa mère. Mais, pour nous lecteurs, c'est une mère à la fois particulière et qui vient interagir en nous avec les souvenirs de notre mère réelle ou d'autres mères réelles ou représentées. Et l'épaisseur de ces rapports peut prendre des figures précises ou rester à l'état d'horizon. Ici encore, il y a des façons d'être non une règle. En tout cas, les oppositions « logiques » réel-fictif, particulier-général, de l'autre-de nous, expérimenté-hors expérience sont trop simples, ne fonctionnent pas.

On pourrait dire que le récit (le texte en général) devient mythe ou symbole (si l'on accepte ces gros mots) lorsqu'il nous donne la figure concrète d'une réalité générique, la « chose même » en tant que dite, à la fois présente et absente. Ce mythe-symbole peut être familier ou constituer un choc. Il peut nous séduire ou nous contraindre quand il nous rappelle ce que nous avons tendance à oublier. On pourrait distinguer peut-être alors les mythes proches, ceux qui nous rappellent ce à quoi nous ne pouvons pas échapper. Et puis, les mythes plus lointains, ceux qui nous rappellent la multiplicité forcée des figures de l'humain.

Certes, il est devenu banal (cf. Bakhtine) d'opposer le mythe comme unité du langage d'une collectivité et le roman comme apparition du polylogisme dans une civilisation qui se défait et voit apparaître la légitimité des discours différents. Comme dans le style du roman « polylogique » (*Esthétique et théorie du roman*, p. 183), « Le roman, c'est l'expression de la conscience galiléenne du langage qui, rejetant l'absolutisme d'une langue seule et unique, n'acceptant plus de la considérer comme seul centre verbal et sémantique du monde idéologique, reconnaît la multiplicité des langages nationaux et surtout sociaux, susceptibles de devenir aussi bien "langages de la vérité" que langages relatifs, objectifs limités ». Quand il y a plusieurs paroles dans le roman, on ne sait jamais quel est le statut de ces diverses paroles.

Mais, d'abord, tout mythe est réaccentuable : Œdipe est d'abord abandonné par ses parents ou encore devient l'aveugle qui voit l'invisible ou celui qu'Antigone accompagne dans son errance... Il n'y a que des variantes du mythe, pas une vérité univoque. Comme on peut se représenter chacun de nous comme variante autour de thèmes communs, que chacun réaccentue à sa façon (ou garde dans son horizon de possibles) et que Don Quichotte ou Tristram Shandy, héros polyphoniques sont pour nous des mythes par excellence. On pourrait dire alors que le mythe est apparenté à ce qu'on a essayé de présenter plus haut sous la notion d'imaginaire médiatisé et de sa capacité éventuelle à modifier notre imaginaire incorporé. Un peu de la même façon, nous n'avons pas affaire seulement à un discours théorique sur le concept de solitude, mais un mixte entre nos expériences et ce qu'ont pu écrire des « autres » par exemple sur l'articulation variable de la solitude et de l'isolement. On voit comment lorsqu'ils ne s'étaient pas sur un discours dogmatique et un rituel des textes religieux peuvent fonctionner comme « littérature » et s'intégrer à notre « potentiel symbolique » à côté de textes « fictifs » contes ou légendes ou de textes qu'on aurait quelque peine à classer, les *Lettres à Lou* par exemple.

En ajoutant que ce statut du symbolique est par nature instable. On ne peut pas fixer ici la « bonne distance ». Le texte de Roubaud essaye de « nommer seulement ». Mais c'est ma lecture qui en fait une évocation de la « chose même ». Si je dis seulement « la nuit », « le soleil », « l'amour » sans préciser davantage, cela peut représenter pour moi l'être même des choses. Mais pour celui qui me lit ?

Le « symbolique » peut devenir figement. On peut penser à l'exemple sartrien de celui qui est trop dans son rôle, le garçon de café qui voudrait incarner *le* garçon de café. Même chose pour *le* candidat à la présidentielle ou toute autre figure qui veut passer de l'espace de suspension où l'individu représente à la volonté d'être à la fois réel et représentant. Cela lorsqu'on veut devenir soi-même symbole. Mais on aura le même type d'« essentialisme » lorsque le mot d'ordre ou la répétition du mot du groupe fonctionne comme s'il éclairait tout (pour éviter les polémiques inutiles, je ne donne pas d'exemples).

Encore une fois, s'il y avait un savoir notionnel nécessaire et suffisant, alors le récit ou l'évocation ne seraient que des manèges accessoires du langage. Pour prendre l'exemple des sentiments, il me semble que le discours théorique est souvent bloqué par des classifications à prétention universaliste : joie, colère etc. En oubliant l'ambivalence et l'alternance temporelle qui font que le lieu de sécurité est aussi ce dont on veut partir. Ou encore la difficulté où nous sommes d'échapper aux modèles culturels, par exemple des rôles traditionnellement masculins ou féminins. Il est difficile de penser le nouveau. D'autant qu'on risque toujours d'oublier ce qu'il y a de répétition dans la succession des générations. Sans oublier qu'il y a un grand nombre de sentiments qui n'ont pas leur nom prescrit dans les descriptions usuelles de la vie affective. Reste que l'ordre du monde ne peut plus être ressenti par nous comme si nous étions face au cosmos grec ou à la création d'un Dieu tout puissant. Mais nous n'avons pas forcément de mots pour dire cet état.

Mais on pourrait revenir ici sur la notion d'« espace de suspension » caractéristique de la dimension esthétique. C'est dans cet espace qu'apparaissent d'autres dimensions du possible et de l'altérité. Si le jeu de l'imaginaire change les limites de ce qui est de nous et des autres, alors s'il est vrai que l'urgence de l'action s'oppose au temps esthétique, il est aussi vrai que l'imaginaire est la condition qui permet de changer notre perception de l'urgence. L'imagination est ce qui nous permet d'avoir d'autres sentiments que ceux que nous dicte l'urgence corporelle ou l'appartenance à notre groupe.

C'est par la capacité de rêverie que nous sommes dans le retrait par rapport aux autres, c'est par la mise en commun de la rêverie qu'on reconstitue un autre lien humain que celui du besoin, du pur désir ou de la tradition. Avec toujours la tension entre les sentiments que l'on doit éprouver et de ceux qu'on se permet d'éprouver, ceux qui sont faciles à nommer et ceux qui ne le sont pas. Comme l'opposition entre les routines et la capacité de ressentir de l'inattendu, à être (faut-il dire « imaginairement », « fictivement », « symboliquement »?) ailleurs et dans un autre temps que celui où nous sommes effectivement. On pourrait prendre l'exemple du rêve comme exemple de ce qui est à la fois autre que moi en moi et constitutif de moi. Mais plus largement l'imaginaire est le lieu de l'« étranger propre ». En ajoutant que comme le rêve ne se sépare pas de notre réflexion sur lui, de l'effort pour le raconter, de même notre imaginaire est ce qui nourrit notre capacité de nous interroger sur l'étrangeté du réel.

L'institution scolaire est actuellement soumise à la demande dictatoriale de la fabrication de travailleurs et de la transmission de savoirs utiles. Mais en même temps, nous devons nous orienter dans un monde qui nous dépasse. C'est sur ce point qu'on voudrait conclure: le « fictif-narratif-imaginaire » est-il avant tout « distraction » ou moyen de donner figure à ce que nous ne pouvons pas penser par purs concepts? En particulier en nous donnant le moyen d'être à la fois (en pensée) comme les autres, différent des autres. C'est bien ce que rend possible l'imaginaire comme réflexion non explicite. Après tout, ce qui caractérise la « laïcité » de l'école, c'est qu'elle forme à une culture critique dans laquelle il y a plusieurs vérités, plusieurs pères, plusieurs dieux. N'est-ce pas ce que donne d'abord la circulation des imaginaires? Et, en cela, il n'y a pas d'opposition entre le senti, l'imaginaire et la « pensée réflexive » (qui n'est pas « la cognition »).

Bibliographie

- BACHELARD, G. (1970): *Le droit de rêver*, Paris, PUF.
- BAKHTINE, M. (1978): *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BRUNER, J.S. (1983): « Nature et usages de l'immaturation », in *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CASTORIADIS, C. (1999): « Imaginaire et imagination au carrefour », in *Les carrefours du labyrinthe, VI*, Paris, Le Seuil.
- FÉNÉON, F. (1998): *Nouvelles en trois lignes*, Paris, Mercure de France.
- GENETTE, G. (1991): « Les actes de fiction », in *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil.
- KUNDERA, M. (2005): *Le rideau*, Paris, Gallimard.
- LEIRIS, M. (1996): « La possession et ses aspects théâtraux chez les Éthiopiens de Gondar précédée de la croyance aux génies *zar* en Éthiopie du Nord », in *Miroir de l'Afrique*, Paris, Gallimard.
- PASOLINI, P.-P. (1973): *Poésies 1953-1964*, Paris, Gallimard.
- PIAGET, J. (1945): *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ROUBAUD, J. (1985): *Dors*, précédé de *Dire la poésie*, Paris, Gallimard.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999): *Pourquoi la fiction?* Paris, Le Seuil.
- SEARLE, J. (1982): « Le statut logique des discours de fiction », in *Sens et expression*, Paris, Minuit.
- WINNICOTT, D. W. (1975): *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- YOURCENAR, M. (1991): *Mémoires, le labyrinthe du monde, Essais et mémoires*, Paris, Gallimard.

Jean-François Halté au présent

Le propre des initiateurs et des chercheurs généreux est peut-être d'avoir formulé des idées et des questions qui sont tellement devenues un bien commun qu'ils peuvent en être dépossédés : avec le temps, il y a une sorte d'anonymat des idées neuves, parce qu'elles constituent au présent le cadre dans lequel nous pensons, les catégories évidentes et implicites où s'inscrit le travail d'une communauté. Aux différentes phases de son travail, Jean-François Halté a sans cesse ouvert des questions et posé des notions qui constituent un socle de la réflexion en didactique du français, un fonds apparemment familier qu'on peut périodiquement redécouvrir, et dont la force de questionnement reste vive. Au moment où sa voix s'est tue, il est juste de rappeler cette présence, comme fondement et comme aiguillon, et la dette qu'ont envers lui les non seulement la communauté des didacticiens, mais tous ceux qui sont engagés dans la réflexion sur l'enseignement du français, enseignants et chercheurs.

Dès 1974, avec les autres membres du collectif de *Pratiques* (qui se définissaient alors comme des praticiens de l'enseignement), il contribue à fonder une entreprise de formation des enseignants par eux-mêmes (on parlait peu encore de praticien réflexif), au nom du refus de la confiscation des savoirs théoriques et d'une division sociale entre *sapiens* (on ne parlait pas encore de noosphère) et *faber*, entre recherche et pédagogie (on ne parlait pas encore de didactique). À ce moment, ce projet global impliquait à la fois la mise à disposition des enseignants de français de savoirs théoriques autres, en réaction au corpus de références officielles, l'élargissement du répertoire des objets d'étude (par la légitimation par exemple d'écrits appartenant à la paralittérature), et le partage de pratiques de classe autres, notamment relatives à l'écriture des élèves. C'est peut-être un truisme de rappeler l'origine militante de la diffusion de savoirs théoriques en linguistique textuelle, en narratologie, en pragmatique etc... qui font aujourd'hui partie du fonds commun des références en didactique du français, ont été ensuite relayés par les injonctions institutionnelles, transposés dans les *curricula*, et ont fait éventuellement objet de dérives normatives (sans parler de ceux qui ont eu moins d'écho explicite dans la culture commune, comme la sociologie des pratiques culturelles). L'avènement de la notion de pratiques de discours comme notion intégratrice de la discipline lui revient pour une grande part. Ce qui distinguait la mise à disposition de ces savoirs d'une simple vulgarisation, c'était le souci de montrer en quoi ils pouvaient être des outils de lecture et des leviers pour des pratiques de classe et des modes d'exercice du métier : comme dit J.-F. Halté, « dans le domaine du français, enseigner autre chose paraît plus accessible qu'enseigner autrement ».

Ainsi le fait de prendre comme objet d'étude ce geste professionnel ordinaire qu'est la correction de copies et d'analyser les annotations professorales dans les marges des rédactions était prémonitoire, ouvrant la voie à un travail sur les pratiques enseignantes quotidiennes et leurs enjeux, dont on voit actuellement l'importance (L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques* n° 44, 1984). La mise en place de projets d'écriture longue, impliquant la réécriture et les interactions lecture-écriture, avec tous les problèmes pratiques et théoriques que cela pose relativement à la norme, à l'évaluation, à l'opérationnalité des outils, ouvrirait aussi la voie à beaucoup de travaux, d'exploitations et d'injonctions ultérieures.

La formalisation qu'il a tentée en 1992 dans son ouvrage *La didactique du français* a posé de façon décisive quelques unes des grandes catégories à partir desquelles s'est définie la discipline, à son double niveau : la discipline d'enseignement qu'est le français en classe, la discipline réflexive par laquelle l'enseignement du français se pense lui-même (qui a pu devenir une discipline de recherche universitaire). Là aussi, ces catégories ont pu devenir invisibles, perdant au besoin leur force dérangeante, mais les questions posées resurgissent périodiquement au cours de l'histoire de la didactique du français. Car cet essai de formalisation correspond en fait à une mise en perspective et un questionnement sur le parcours déjà effectué, et les nouveaux problèmes qu'il suscite. Ainsi alors que le collectif de *Pratiques* a beaucoup misé sur la mise à disposition des enseignants de nouveaux savoirs et d'un nouveau répertoire de supports didactiques, l'ouvrage questionne le statut des savoirs dans la discipline, en mettant au premier plan la dimension de pratiques (pratiques de lecture, d'écriture, de parole...) qui caractérise le français, en lien avec des *habitus* extrascolaires et des valeurs. D'où la mise à distance des présentations classiques de la transposition didactique centrées sur la transmission des savoirs, l'interrogation sur les pratiques de référence en matière de lecture et d'écriture, la centration sur ce qu'apprennent (ou non) à faire les élèves. De là des séries de distinctions qui continuent à structurer notre réflexion : entre les savoirs pour l'enseignant et les savoirs pour l'élève, entre ce qui est enseignable (par un enseignement explicite et direct) et ce qui est apprenable (par une acculturation lente à travers des pratiques), par exemple. J.-F. Halté, reprenant l'analyse de Verret, montre qu'en didactique du français particulièrement, il est nécessaire de cerner « le champ de l'intransmissibilité scolaire », pour mieux situer ce qui peut être enseigné, en relation avec les savoir faire attendus et valorisés à l'école. Il pose avec insistance la question : « quels rapports réels il y a-t-il entre objets d'enseignement et contenus d'apprentissage ? ». C'est pourquoi, alors que le collectif a contribué à doter la didactique du français d'un fonds de références spécialisées, alors que la didactique du français commence à se légitimer sur la base d'une prise en compte de la spécificité des savoirs disciplinaires, J.-H. Halté continue à maintenir la discussion ouverte sur les liens complexes entre didactique et pédagogie, montrant l'inscription des questions didactiques dans les questions plus larges de l'apprentissage, du fonctionnement scolaire et de ses contraintes, des pratiques sociales. Cet élargissement

des visées et des domaines de la didactique du français, depuis l'enseignement de la littérature et de la grammaire jusqu'à la pratique des discours dans leur variété, leurs enjeux cognitifs et sociaux, l'oblige à formaliser un questionnement sur la configuration disciplinaire, la stratification et la hiérarchie de ses savoirs contributives, sa spécificité et cette unité dans cette ouverture, ses principaux lieux de tension. Cette formalisation a fait date, mais les questions posées sont restées vives et se sont reposées, avec une permanence troublante malgré des déplacements, à plusieurs moments de l'histoire de la discipline, comme on l'a vu notamment lors du colloque de l'AIRDF de 2004 : *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale?* À plusieurs reprises, J.-F. Halté a réorganisé et approfondi cette réflexion sur la configuration disciplinaire et les enjeux de la discipline, notamment dans la conférence de clôture du colloque *L'écriture et son apprentissage* (Pratiques n° 115-116, 2002).

Cette attitude de questionnement a amené J.-F. Halté à déplacer son investigation du terrain relativement balisé de l'écriture, auquel il a consacré beaucoup de travaux qui ont marqué le champ, vers des objets moins spécifiques, moins bien délimités, mais situés au cœur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et qui posent avec acuité la question de ce qui peut être enseigné et ce qui peut être appris, des savoir-faire invisibles qui sous-tendent les activités didactiques. Il a entrepris de travailler non seulement sur les textes explicatifs, mais sur les discours explicatifs, mettant les savoirs disciplinaires textuels à l'épreuve de la prise en compte des contextes, de la pluralité des normes et des savoirs d'autres disciplines. Surtout il a très tôt posé en objet d'étude central l'analyse des interactions scolaires et des discours oraux, à la fois parce que c'est le lieu où se jouent concrètement réussites et échecs des enseignements, celui de la lecture-écriture notamment (qu'ils soient novateurs ou pas dans leur contenus ou leurs dispositifs), et aussi parce que c'est un objet problématique, résistant, échappant aux problématiques simples de la transposition didactique, et qui est un révélateur des questions posées plus largement à la didactique des discours. Il faut rappeler que cette réflexion sur l'oral et les interactions a pris forme très tôt à l'université de Metz, donnant lieu en 1993 à l'ouvrage coordonné par J.-F. Halté, *Interactions : actualité de la recherche et implications didactiques*. Elle a contribué à ouvrir un champ de recherches qui a été ensuite largement relayé et développé, notamment par les travaux de l'INRP et les deux numéros de *Repères*, *L'oral pour apprendre* et *Enseigner l'oral*, ainsi que par d'autres équipes. J.-F. Halté a poursuivi ce travail à Metz, avec M. Laparra, en étudiant finement, à travers des protocoles d'interactions de séquences de classe ordinaires, le fonctionnement de travaux de groupes, la façon dont se négocient les règles du jeu scolaire et les contenus : ainsi dans les analyses croisées d'une séquence de grammaire sur les adverbes dans le n° 103-104 de *Pratiques, interactions et apprentissages*. Cependant, il ne s'est jamais posé en spécialiste de l'oral et a toujours répété que les questions posées par l'enseignement de pratiques orales sont des révélateurs de questions plus larges, qui se posent aussi, de manière moins visible, pour l'écriture et la lecture.

Encore récemment, alors que l'oral et les interactions sont devenus des objets d'investigation légitimes, donnant lieu maintenant à une multitude de travaux, J.-F. Halté a dans la conférence d'ouverture d'un colloque à Grenoble sur *Le langage de l'enfant scolarisé* montré de nouveau cette capacité à sortir des chemins balisés et des problématiques obligées, en déplaçant la question, de façon un peu provocante dans ce contexte, vers la priorité scolaire de l'écrit, et les enjeux communs à l'oral et à l'écrit. Cette communication, paradoxale et stimulante, qui donne à penser, ouvre l'ouvrage qu'il a coordonné en 2005 chez l'Harmattan avec M. Rispail en à partir des travaux de ce colloque.

Mais si Jean-François Halté est présent dans la trace que ses intuitions, ses questions et ses formalisations ont laissées dans les discours didactiques actuels, qu'il soit cité ou non, il est présent aussi parce qu'il représente pour beaucoup une figure assez exemplaire de chercheur : à la fois membre d'une équipe, porteur d'un projet et de valeurs collectifs, et esprit indépendant, souvent posté aux confins, délaissant les terrains conquis et les rentes de situation qu'il laissait à d'autres le soin d'exploiter, sans cesse aiguillonné par le déplacement des questions et une sorte d'ascèse du travail intellectuel, où il est difficile de séparer la sensibilité et les plaisirs et les souffrances de l'intelligence.

Élisabeth Nonnon

Revue... des revues | Notes de lecture

Revue

Recherches, AFEF, n° 42, « Classer ».

Spirale, n° 36, « Les apprentissages à l'école maternelle ».

Enjeux, Cedocef, n° 64.

Les cahiers Théodile, n° 6, décembre 2005.

Ouvrages reçus

Marc Bonhomme, *Pragmatique des figures du discours*, Paris, Honoré Champion, 2005.

Claude Le Manchec, *L'expérience narrative*, Lyon, INRP, 2005.

Notes de lecture

Jerome S. BRUNER (1996, traduction française 1996) : *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 255 pages.

Jerome S. BRUNER (1986, traduction française 2000) : *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres* (Titre original : *Actual minds, possible words*), Paris, Retz, 220 pages.

Jerome S. BRUNER (2002, traduction française 2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 112 pages.

Les éditions Retz, sous la direction de J.-Y. Rochex, publient avec constance une série de textes de J. Bruner, dont les traductions regroupées de façon cohérente permettent aux lecteurs français de mieux connaître un projet original, situé au carrefour d'interrogations et de champs d'investigation multiples dont il essaie de dépasser les frontières. Ces publications, très accessibles, doivent contribuer à faire échapper Bruner à l'enfermement dans la description assez behavioriste de l'étayage adulte-enfant, à laquelle on le réduit parfois.

Les travaux de Bruner sur le développement de l'enfant se situent dans la perspective plus vaste d'une psychologie historique et culturelle, qui étudie comment l'esprit humain se développe à travers l'internalisation de modèles, d'outils et d'œuvres construites par la culture, le langage et les interactions sociales :

« C'est la culture qui donne forme à l'esprit, c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir. » (1996, p. 6)

C'est par leur intermédiaire qu'ont d'abord été connus en Europe les travaux de Vygotski, auquel il se réfère souvent. Cette psychologie culturelle est dialectique et constructiviste : la culture ne modèle pas l'esprit sous forme d'un déterminisme mécanique. D'une part, comme Vygotski dans sa *Psychologie de l'œuvre d'art*, Bruner insiste sur le fait que contradictions et tensions sont constitutives d'une culture. Le propre des œuvres de pensée, et plus spécifiquement des œuvres d'art, est qu'elles mettent en forme et permettent de penser les contradictions :

« Toute culture constitue à la fois une solution à la vie en commun et une menace et un défi pour ceux qui vivent à l'intérieur de ses limites. Pour survivre, elle doit disposer des moyens de faire face aux conflits d'intérêts inhérents à la vie en communauté.. La culture n'est jamais d'un seul tenant, et notre réserve d'histoires ne tient pas en un seul bloc ; toute sa vitalité tient à sa dialectique : elle a besoin de concilier les points de vue opposés, les récits qui s'affrontent. Beaucoup d'histoires nous parviennent : nous les gardons en réserve, même si elles entrent en conflit les unes avec les autres. » (2002, p. 80-81)

Les œuvres « nous aident à nous représenter à nous-mêmes notre propre déséquilibre » (2002, p. 89).

D'autre part, le phénomène fondamental du fonctionnement de la pensée est la construction de signification. Bruner se réfère ici à la perspective anthropologique dont il cite souvent les grands textes, et dont il transpose sur le plan psychologique la question centrale : comment les êtres humains créent-ils de la signification dans le cadre de leur culture particulière ? La question que rencontre une psychologie culturelle est donc de comprendre « comment nous élaborons et négocions les significations, comment se construit l'individualité et le sentiment que nous sommes source de nos actions, comment nous acquérons nos compétences symboliques » (1996, p. 7).

Deux notions, centrales dans cette perspective, sous-tendent les trois ouvrages : la notion d'œuvres et celle de mondes multiples. La première est reprise à Meyerson : les œuvres construites à l'intérieur d'une culture (qu'il s'agisse d'art, de sciences ou d'activités collectives plus mineures) correspondent à une externalisation du travail mental sous forme de produit palpable, faisant exister un enregistrement extérieur et public de nos activités mentales, partagé et négociable dans le groupe (1986, p. 40). Pour celle de mondes multiples, Bruner rejoint la conception des phénoménologues, voyant le développement intellectuel comme multiplication et différenciation des perspectives sur le monde et des modes de pensée :

« La culture façonne l'esprit des individus, son expression individuelle est l'élaboration de la signification, qui assigne un sens aux choses selon dif-

férentes dispositions et dans des circonstances données : créer des significations implique que l'on situe les rencontres avec le monde dans leurs contextes culturels appropriés afin de savoir de quoi il s'agit. » (1996, p. 17)

La spécificité des œuvres de l'esprit humain est qu'elles construisent des mondes différents à travers lesquels les individus interprètent leur rapport à la réalité et leur activité d'interprétation.

Ces mondes construits par l'esprit ont des fonctionnements et des registres de validité différents, mais concourent au même degré au développement de la pensée, sur le plan collectif et sur celui du développement individuel. Bruner plaide depuis longtemps pour la pluralité des modes de développement de l'intelligence, et montre comment à côté de ce qu'il appelle le « mode de pensée paradigmatique, existentiel et assertif » dont les propositions rendent compte du fonctionnement des choses, il existe un *mode narratif, normatif et subjonctif*, qui s'intéresse moins à la façon dont fonctionnent les choses qu'à ce qu'elles auraient pu être ou à ce qu'elles pourraient être. Il a montré comment les structures mentales s'élaborent chez l'enfant autant, sinon plus à partir de son activité d'interprétation des intentions et des raisons des actions humaines, dans des contextes signifiants, qu'à partir de la causalité de phénomènes physiques. S'il maintient cette dichotomie, il l'intègre de plus en plus dans la vision globale d'une pluralité d'univers de signification non hiérarchisables, reprenant ainsi la perspective de Goodman : « la réalité que nous attribuons aux univers que nous habitons est une réalité construite », ce que nous appelons le monde réel est lui aussi construit à partir des catégories d'appréhension élaborées par la culture. Il parle avec Hintikka de *lignées de mondes possibles* : il s'agit de rechercher dans quel monde une proposition pourrait être vraie (2000, p. 64). Dans le chapitre consacré à Goodman dans *Culture et modes de pensée*, Bruner tente de réfuter l'objection de relativisme qu'on peut opposer à cette approche, en revenant sur les conditions de validité et les contraintes propres aux différents mondes. Il distingue notamment les mondes (qui instaurent leurs critères de validité) et leurs transformations en de nouvelles versions (soumises aux règles de validité instaurées dans leur relation aux autres versions) : il y a de fait des versions des mondes qui sont justes et d'autres qui ne le sont pas (2000, p. 123). Le mode narratif et le mode scientifique construisent des mondes de façon différente, aucun des deux modes ne menace l'autre de falsification, mais les œuvres qu'ils construisent relèvent de la même capacité de l'esprit humain et sont soumises à des règles aussi contraignantes de validité. Le phénomène de la création de fictions auquel s'intéresse Bruner dans ces ouvrages, est donc replacé dans le phénomène plus large de la création de mondes qui caractérise le développement collectif et individuel de l'intelligence.

Si les œuvres de fiction sont considérées comme décisives pour l'acculturation et la connaissance, c'est en psychologue qu'il les étudie et qu'il mobilise nombre de travaux en poétique, en narratologie ou sur la référence (ceux de Pavel sur la fiction notamment) : cette étude « nous amène à des découvertes non seulement littéraires, mais psychologiques », dans la mesure où la pratique de fictions est un ressort essentiel du développement. Ce qu'il s'agit de

comprendre, ce sont les processus par lesquels les hommes, et notamment les enfants, construisent et transforment ces mondes : « il est plus important de comprendre comment les êtres humains construisent leurs mondes que d'établir le statut ontologique des productions de ces processus » (2000, p. 65).

La fiction littéraire s'enracine dans la pratique beaucoup plus large des récits qui tissent la vie sociale quotidienne, et dans les réalités familiales, qui semblent réelles, du monde vécu. Mais selon Bruner, « sa mission consiste à y opérer la transmutation de l'assertif en subjonctif », de donner corps à « une tension dialectique entre le canonique et le possible » (2002, p. 15-16). Reprenant Todorov, il fait du processus de subjonctivisation de la réalité le cœur de la construction fictionnelle : « le récit littéraire subjonctivise la réalité : il accorde une place à ce qui est, mais aussi à ce qui pourrait ou aurait pu être », dans le cadre des contraintes que nous imposent mémoire et culture (2002, p. 47). C'est par cette ouverture aux possibles, ce statut subjonctif, que le récit fictionnel peut être outil de connaissance et de construction de l'identité.

Ce processus modal relève essentiellement du langage, et notamment de ce que Bruner appelle sa constitutivité :

« Pour construire des entités hypothétiques ou des fictions dans le domaine des sciences ou celui du récit, nous devons faire appel à un autre pouvoir du langage, très tôt à la portée de son jeune utilisateur : la capacité à créer et à stipuler des réalités qui lui sont propres, sa constitutivité. Nous créons des réalités en avertissant, en sous-titrant, en nommant, et par la manière dont les mots nous invitent à créer des réalités qui leur correspondent dans le monde. La constitutivité donne une externalité aux concepts incarnés par les mots, elle leur donne un statut ontologique : il en est ainsi de la loi, du produit national brut, de l'antimatière, de la Renaissance. » (2000, p. 85)

Le langage permet de construire une référence commune :

« Il utilise les signes pour dire dans quel contexte les énoncés sont produits et déclenche les présupposés qui situent le référent : la référence s'appuie en effet sur les présupposés et les contextes communs aux locuteurs, elle implique que chacun dispose d'une connaissance des sphères subjectives de l'autre ; lorsqu'on ne parvient pas à établir une référence commune, c'est une invitation à chercher ensemble les contextes qui établiront ce référent. » (2000, p. 83)

Pour comprendre les processus discursifs qui suscitent cette élaboration de mondes, Bruner se place dans une perspective d'analyse pragmatique, qui lui fait rapprocher le fonctionnement du récit des maximes conversationnelles de Grice et utiliser les grandes catégories pragmatiques de la signification. Il donne une place centrale à la notion de présupposition et d'arrière-plan présuppositionnel, qui jouent le rôle de déclencheurs pour la projection dans ce monde postulé. Il reprend à Goodman la notion de *stipulation*, c'est à dire le fait de s'appuyer sur des prémisses construites comme données allant de soi, ce que permettent la reprise de mondes déjà construits et les possibilités présuppositionnelles inscrites dans le langage. Sur le plan cognitif, cela se rapproche

du « mécanisme de récursion, par lequel l'esprit revient sur le produit d'une computation antérieure et le traite comme une donnée pouvant servir d'input à une nouvelle opération » (2000, p. 121). Outre la présupposition, d'autres processus suscitent l'entraînement : la subjectivation, qui permet de décrire les réalités à travers la conscience d'un protagoniste, et la perspective multiple, c'est-à-dire le fait de « produire une vision du monde non univoque mais simultanée, au travers de prismes qui n'en saisissent qu'une partie » (2000, p. 44).

Mais, se demande Bruner, « il y a-t-il quelque chose de plus précis que nous puissions dire à propos du langage, grâce auquel les histoires parviennent à, évoquer les paysages subjectifs et les perspectives multiples ? Car c'est ce problème que je me pose : comment le langage parvient-il à subjonctiver la réalité ? » (2000, p. 47). Il se réfère par exemple aux transformations modales qui peuvent selon Todorov transformer l'action d'un verbe relatant un fait accompli (transformations de mode, d'intention, de manière, d'aspect, de statut, à travers la négation notamment...) et à celles qui ont pour fonction d'ajouter de la factivité, c'est à dire un état de l'activité mentale qui accompagne la proposition principale (transformations de connaissance, de supposition...). Une expérience de restitution d'une nouvelle de Joyce lui permet de dire que le texte virtuel, reconstruit par les lecteurs dans leur reformulation est très sensible à la subjonctivisation, à l'atmosphère et à la ligne subjective qui accompagne la ligne d'action.

Cette subjectivation est d'autant plus importante que les récits de fiction nous offrent des mondes qui « construisent simultanément deux paysages : le paysage de l'action (l'agent, l'intention ou le but, la situation, l'instrument, toutes choses qu'on pourrait considérer comme la grammaire de l'histoire), et le paysage de la conscience (que savent ceux qui sont impliqués, que pensent-ils, que sentent-ils, qu'est-ce qu'ils ignorent, ne pensent ni ne sentent ?) » (2000, p. 30). Bruner cite Greimas, pour qui un des traits irréductibles de l'histoire est qu'elle se déroule à la fois sur le plan de l'action et dans la subjectivité de ses protagonistes. Or la littérature dans son ensemble a connu ce mouvement vers l'intériorité, et la résolution intime de la *perpetéia* (2002, p. 21). Ce sont ces matériaux que les récits vont offrir à l'investigation des enfants, sous forme à la fois lisible et problématique.

Ces caractéristiques fondent le rôle central des récits dans la façon dont les sociétés assurent leur cohérence et leur transformation à travers les tensions et les contradictions, et celle dont l'enfant construit son intelligence et son identité. La réflexion sur le récit comme moteur privilégié de la pensée et de la connaissance parcourt tous les livres de Bruner, notamment celui paru chez Eshel : *Car la culture donne forme à l'esprit*. Les récits sont vus ici comme œuvres au sens de Meyerson, c'est à dire que cela intègre les grands récits qui relèvent de la fiction littéraire, mais aussi les multiples pratiques narratives qui tissent la vie sociale et intellectuelle d'une société. Ce statut d'œuvre inscrit le récit dans la vie sociale, en insistant sur ses enjeux instituants. Un chapitre de *L'éducation, entrée dans la culture* intitulé *Les sciences par les récits* examine la dimension narrative des apprentissages scientifiques. Un chapitre de *Pourquoi nous racontons-*

nous des histoires est consacré au récit juridique (chap. 2 : *Récit de justice et récit littéraire*). Bruner s'attache ainsi au rôle des récits dans le jugement juridique et le fonctionnement de la loi : « une fois qu'elle a été comprise dans le contexte des récits qui lui donnent sens, la loi cesse d'être un simple système de règles qu'il convient d'observer, elle devient un univers dans lequel il s'agit de vivre » (2002, p. 15). Les récits juridiques trouvent leur légitimité dans le passé, dans la jurisprudence mais les œuvres littéraires « influent sur la manière dont les hommes de loi traitent leurs propres récits judiciaires et dont les juges les classent en catégories légales ». À partir de l'exemple d'un procès sur un cas de ségrégation, Bruner étudie « le cheminement de la littérature dans le corpus juris, où elle finit par inscrire ses mondes possibles » : le retour de l'intériorité dans le récit littéraire consacré à la discrimination raciale a parcouru un long chemin avant d'influencer l'interprétation légale (2002, p. 48). Il y a donc un poids des récits dans les décisions sociales et politiques, il y a aussi des faits non audibles dans certaines trames de récits : ainsi les morts de la misère n'entrent pas dans l'histoire des épidémies, même s'ils sont plus nombreux (2002, p. 24). La question de la perspective et celle de la force illocutoire sont liées à cette question des enjeux : « toute histoire est racontée à partir d'une perspective particulière.. Cette nouvelle perspective, à qui appartient-elle ? À quelles fins cette histoire est-elle conçue ? »

Pour l'enfant, les récits qui tissent la vie sociale qui l'entourent (récits d'excuse, comme le disait Austin, anecdotes, récits biographiques..) comme ceux tirés de fictions sont des outils privilégiés pour la construction des relations logiques, des significations, des savoirs relatifs aux normes et aux conduites sociales, puisque tout apprentissage se fait dans la prise en compte de contextes significatifs où actions et paroles prennent sens et pertinence : « Les récits définissent en effet l'éventail des personnages canoniques, les cadres dans lesquels ils agissent, les actions qui peuvent être autorisées ou compréhensibles ; ils nous fournissent en quelque sorte une cartographie des rôles et des mondes possibles dans lesquels l'action, la pensée et l'autodéfinition sont permises » (2000, p. 87). À travers la mise en intrigue des événements dans le récit, la mise en relation des actions avec les contextes et les intentions, l'enfant apprend comment les significations et les cadres de pertinence peuvent se négocier, en les faisant entrer dans plusieurs perspectives et plusieurs séquentialisations.

Un moteur essentiel du récit est en effet l'intentionnalité, qui fonde les raisons des actions des personnages, et offre à l'enfant un matériau pour ses investigations sur les conditions et les causalités : « l'intention et ses vicissitudes constituent un système primitif de catégorie, organisateur de l'expérience, système à tout le moins aussi primitif que celui de la causalité » (2000, p. 35). Mais cette logique des actions n'est jamais mécanique, et la comprendre mobilise d'autres activités mentales : « Les actions narratives impliquent des états intentionnels... mais les états intentionnels dans un récit ne déterminent jamais complètement le cours de l'action ni la succession des événements. Il y a toujours dans le récit une part d'aptitude à agir qui fait irruption pour perturber une chaîne causale présumée... C'est peut-être l'infinie capacité de l'homme à

opérer des choix qui met aux prises le récit avec la notion de causalité dans le domaine humain » (1986, p. 171). Par là, l'enfant développe aussi une capacité à lire les pensées, les croyances et les états mentaux d'autrui au sein d'une culture, et « la croissance continue d'attentes mutuelles, qui sont la marque d'humains enculturés vivant en communauté » (1986, p. 215). Comme l'avait montré Bruner dans *Car la culture donne forme à l'esprit*, cette capacité à adopter plusieurs perspectives, à endosser plusieurs rôles dans la même situation est une composante précoce des conduites narratives, même sous forme de cris, de changements de voix, dans les narrations spontanées de petits enfants.

Le récit a une dimension normative : Bruner remarque que si « la culture façonne et détermine nos attentes, elle s'emploie également à compiler, avec une jubilation secrète, toutes les transgressions de ses propres normes ». Reprenant l'idée avancée par Aristote, il rappelle qu'« une histoire commence lorsqu'apparaît une sorte de brèche dans l'ordre des choses auquel nous nous attendons : l'action présentée correspond aux efforts des personnages pour faire avec ou pour accepter cette brèche et ses conséquences » (2002, p. 17). A travers les récits, l'enfant explore toutes les façons dont ce qui déroge à la règle peut être réintégré dans un ordre des choses, au besoin en transformant les règles ou les significations du sens des actes, mais aussi les modes de résolution des conflits intérieurs et des tensions entre plusieurs perspectives possibles.

Si la richesse des propositions relatives à la fiction, au récit proposées par ces ouvrages offre de multiples pistes de réflexion pour les pratiquer à l'école dans leurs enjeux sémantiques, psychiques, intellectuels, axiologiques, les propositions développées ici ne sont qu'une partie de leurs apports : ils ouvrent aussi des points de vue stimulants sur l'apprentissage, la scolarité, les modèles psychologiques du développement et la norme. Même s'ils mobilisent nombre de références savantes situées dans des champs divers (anthropologie, histoire, pragmatique, philosophie du langage, poétique, narratologie, psychanalyse, sans compter la psychologie), leur écriture est modeste, familière, gardant quelque chose de la connivence de l'oral, du plaisir de la causerie, de la vulgarisation bienveillante. Peut-être l'auteur adopterait-il le principe de Todorov : « si ma doctrine me dit qu'il faut traiter autrui comme un sujet, comparable au sujet que je suis, alors rien ne justifie que je me réserve une position privilégiée par mon discours, par un vocabulaire spécialisé ou une syntaxe alambiqué. Écrire le plus clairement possible est une de mes règles d'hygiène » (*Devoirs et délices*, 2002, Le Seuil). C'est un des plaisirs de lecture parmi les multiples que les ouvrages de Bruner peuvent offrir.

Frédéric FRANÇOIS : *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Paris, ENS éditions, 2005, 284 pages.

Frédéric FRANÇOIS (textes choisis et présentés par Régine DELAMOTTE-LEGRAND) : *Enfants et récits. Mise en mots et reste*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Éducation et didactique », 2004, 230 pages.

Ces deux ouvrages ont en commun de réunir des articles dispersés dans le temps (de 1988 à 1995 pour le premier, de 1988 à 2001 pour le second) mais aussi dans l'édition : diverses revues, ouvrages collectifs. C'est, évidemment, leur premier mérite. Les articles d' *Interprétation et dialogue* sont précédés d'une introduction, « Interprétation, dialogue, mouvements et régimes de signification » (pages 7 à 43) dans laquelle Frédéric François met en perspective et en écho les concepts majeurs qui sous tendent son approche. Dans *Enfants et récits*, c'est au chapitre 1 qu'est dévolu ce rôle, sous la plume de Régine Delamotte-Legrand : « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste » (p. 13-40) et, dans un dernier chapitre (« Quelques généralités pour conclure », p. 165-221), Frédéric François développe son « point de vue actuel sur la question ».

Au-delà de la diversité des thèmes abordés dans les chapitres et les articles des deux ouvrages, on retrouve le ton propre à Frédéric François, sa *petite musique* à la fois savante, claire, entraînant, et nous partageons complètement l'avis de Régine Delamotte-Legrand : « Les textes de Frédéric François se refusent à masquer les contradictions propres à toute pensée en mouvement. [Il est] un auteur qui n'impose jamais sa pensée, qui laisse au lecteur un grand espace de réflexion propre tout en le conduisant à se poser des problèmes dont la visibilité n'était pas évidente. »

C'est également Régine Delamotte-Legrand qui souligne l'option fondamentale de Frédéric François :

« le refus d'une valorisation du général, de l'unifiant, du légitime, du normé. La diversité langagière est ainsi valorisée :

- diversité des sujets discursifs, tous singuliers mais capables de réaliser des mouvements d'intersubjectivité ;
- diversité des discours, hétérogénéité des modes de signification, gestion du dit et du non-dit ;
- dynamique de la parole, mélange des genres et des mondes, reprises-modifications... »

Il s'agit d'une « linguistique de l'évènement » qui va « de ces évènements à de possibles généralisations » et non l'inverse.

Il nous fallait choisir un thème pour cette note : rendre compte de tous les points de vue qui se déploient, s'enchaînent et se répondent dans ces deux ouvrages est tout simplement impossible. Nous avons choisi de rendre compte de la façon dont la notion d'*interprétation* fait sens dans le discours de Frédéric François. Cette notion traverse tous les écrits rassemblés, et puis, ces temps-ci, dans le monde de la didactique, on a tendance à réserver le terme aux réflexions sur la seule lecture littéraire. C'est bien sûr, une terre d'élection pour l'interprétation, mais la question, on le verra, est fondamentale dans tous les genres, dans la variété des situations et des activités langagières, même s'il faut se garder de survaloriser l'interprétation, comme le dit Frédéric François.

Les objets, les attitudes, les actions, les textes « sont objets d'interprétation, de voir en tant que, et donc forcément de dialogue, car nous ne pouvons pas ne pas reprendre les points de vue des autres, les modifier ou nous y opposer. Comme notre point de vue ne fait sens que dans les reprises qui peuvent en être faites. » Interprétation, dialogue, mouvements et régimes discursifs, voici les éléments-clés qui font sens en jouant avec les contraintes, les régularités, « l'assignable ».

Les façons de « voir, sentir, penser » relèvent de l'opposition « fermé/ouvert ». Dans le domaine du perçu, du côté du fermé, « non seulement la "forme" », mais aussi la part assignable du sens, les savoirs stables, le dénommable partagé (ou supposé tel) ». Du côté de l'ouvert, « ce qui va de soi sans être thématiqué [...] mais aussi ce que telle perception entraîne de nouveau », d'inattendu. L'opposition rejoint le « jeu perpétuel [...] entre ce qui est commun et ce qui est individuel », « générique et particulier ».

Frédéric François transpose ce qu'il a avancé de l'interprétation du perçu au domaine du langage. « Il s'agit d'abord de prendre en compte la multiplicité des genres et des modes de signification (ou de sémiotiques) que présente toute culture. Puis les modifications d'un même texte qui change de mode de signification dans son mouvement même. De la même façon, il y a tout autant de genres et de modes de réception caractéristiques de la façon dont un texte fait sens en nous ». Des genres laissent « peu de liberté de mouvement », d'autres mettent le récepteur « dans un espace de suspension ». « Et puis, je peux me passionner ou me révolter, me rapprocher ou m'éloigner, reformuler, répondre, m'interroger. Et puis le texte, surtout lointain, peut être médiatisé par des lectures intermédiaires, commentaires ou explications ». On passe de l'interprétation spontanée à l'interprétation réflexive, au « dire second ».

On peut considérer trois « modes d'interprétation » :

- un premier « où nous sommes en principe interchangeable », où il y a « interprétation partagée » ;
- un deuxième « où nous reconnaissons qu'un tiers voit autrement mais où les points de vue nous semblent légitimement différents » ;
- un troisième « où nous ne saisissons pas ce que peut signifier le point de vue de l'autre (et parfois notre propre point de vue) ».

Il convient, de plus, de combiner ces trois modes avec :

- l'urgence de l'interprétation/la possibilité de « jouer avec les possibles » ;
- l'interprétation implicite/dite.

« En tout cas, cela fait que la notion de dialogue est au cœur du problème de l'interprétation. »

Au plan du dialogue extériorisé, dès l'école maternelle, l'auteur y insiste, « le discours de l'un amène l'autre à dire ce qu'il n'aurait pas dit sans cela ». Mais on retrouve aussi l'opposition entre singularité et pluralité au plan du

dialogisme et du dialogue interne. « D'un côté, les autres nous parlent et parlent en nous. Ce qui fait que jamais on ne peut dire que *je* est au centre de lui-même, encore moins source de ses paroles. D'un autre côté, de même que nous expérimentons notre propre hétérogénéité, de même nous ne saisissons pas les autres comme pure extériorité ou comme pure source d'énoncés. »

C'est le jeu de ces dialogues et de ces « dialogiques » qui suscite les interprétations et leurs modalités, leurs mouvements, leurs reprises-modifications. Reprenons quelques une des distinctions de Frédéric François :

- une interprétation est toujours plus ou moins objective (diversité des aspects, des points de vue considérés) et plus ou moins subjective ;
- il y a des interprétations « ouvrantes », qui partent d'un fermé et l'ouvrent par associations, échos, et d'autres qui sont « fermantes », qui débouchent « sur un concept censé rendre compte du divers » ;
- on peut opposer interprétation métonymique qui remplace l'objet dans un cadre, et métaphorique, qui rapproche, qui « donne à voir des ressemblances-différences » ;
- on peut aussi opposer « doxique/paradoxal », normé/inattendu ;
- on peut interpréter ce qui est dans l'objet (objet matériel, conduite, texte) mais aussi ce qui n'y est pas ;
- en rapprochant interprétation et dialogue, on peut distinguer :
 - dialogue-interprétation avec un autre présent ;
 - dialogue-interprétation avec un autre absent (« comme dans la lecture ») ;
 - dialogue avec soi-même.

Pour un même texte (par exemple), ces modes peuvent alterner, s'enchaîner et il nous semble que le dialogue avec soi-même est présent au moins comme arrière-plan non extériorisé dans les deux autres modes.

S'agissant des récits enfantins, Régine Delamotte-Légrand rappelle combien, pour Frédéric François, « les effets de sens sont liés au travail d'interprétation. » Elle souligne que « l'approche interprétative [...] ne coupe jamais l'activité de production de celle de réception ». Du côté de la production, il faut distinguer faits et événements. « Ce que l'on raconte, ce sont des événements. Ils sont construits à partir du point de vue de celui qui va rapporter les faits, de sa réaction par rapport à eux, de ce qui l'a frappé ou non. De tout cela dépend ce qu'il va mettre discursivement en scène » et leur conférer une « valeur narrative ».

De ce côté, donc, l'interprétation est dans la mise en mots autant que dans « le reste ». De l'autre côté, « ce qui fait vraiment sens dans l'activité narrative, c'est lorsque le point de vue de celui qui raconte restructure l'horizon d'attente de celui qui reçoit, le fait bouger, le surprend, [...] ce qui donne au récit sa véritable force discursive ».

Frédéric François reprend l'opposition « fermé/ouvert » dans l'analyse de l'activité de récit des enfants. « Face à la vie qui dure, le récit, en tant qu'œuvre, est clos, transforme l'évènement dans sa complexité. À l'opposé, une esthétique de l'ouverture » est à l'œuvre. « On pourrait parler de fantaisie pour désigner le texte comme lieu d'espace de jeu ». Mais « l'œuvre comme esthétique n'existe que dans le dialogue, parce que quelqu'un la ressent comme telle, [...] interprète ce qui se dessine dans ce texte par mouvements, par surprises, par récurrences, par absences aussi ».

S'appuyant sur de nombreux récits enfantins, l'auteur approfondit la question, du côté de la réception. « L'interprétation est d'abord l'explicitation de nos façons de recevoir. [...] C'est ce qu'on peut ou doit faire d'un texte, à partir des signes, soit dans les règles générales de toute interprétation, soit dans l'interprétation qui sera celle d'un sujet particulier. Et je ne sais jamais, quand j'interprète, si celui qui perçoit « en moi » est la raison humaine, l'idéologie d'une époque, moi dans « ma nature profonde » ou dans ma particularité du moment. (Il y a) impossibilité à distinguer générique et particulier ».

Il propose « une façon de ranger [...] des aspects de l'interprétation » :

- « une lecture proche du texte », « homologue à la première rencontre (et qui) s'appuie principalement sur le texte lui-même. » ;
- « l'allure globale du texte » : bref/long, homogène/hétérogène, de genre plus ou moins déterminé, familier/étrange...
- « l'éclairage des parties par le tout » : énoncés, paquets d'énoncés, sous-genres (discours direct, description...)
- « le recours à des implicites » : « toute proposition particulière » formulée dans le texte renvoie à « un arrière-fond global » non dit. « Cet entour est saisi comme atmosphère rendant possible ou probable telle ou telle suite. » ;
- « l'interprétation s'organise autour d'une polarité "intelligibilité-intérêt" » : intelligibilité, ce qui ne veut pas dire « que tout a besoin d'être dit ni qu'on attend que tout soit dit. » ; intérêt : « effets de sens qu'on peut appeler "signifiante", [...] le banal, l'attendu et ce qui fait évènement. [...] Il y a "bonheur textuel" quand le mouvement du texte me donne la possibilité de faire des mouvements que je n'aurais pas faits tout seul. » ;
- « l'interprétation au sens large » (tout ce qui nous fait davantage sortir du texte proprement dit) ;
- « la composante situationnelle, [...] la relation à la situation de communication et, plus précisément, à la consigne » ;
- « interprétation et "intertextualité" » : renvois explicites à d'autres textes de l'auteur ou d'autres auteurs ; échos non explicites (« en un sens, ce qu'on appelle "culture" ») ;
- « interprétation "externe" » : renvoi à l'auteur, à ce qu'on sait de lui ;

- « interprétation comme “réponse” : la façon dont cet autre nous attire, nous repousse, nous inquiète, nous intéresse. Nous sommes à la fois un et pluriel, espoir, fiction, souvenirs, possibilités annulées... De même que cet alter ego qui se dessine en face de nous ». Cette dernière forme d'interprétation « est la condition même des autres ».

Privilégier l'approche de l'interprétation comme nous l'avons fait, même s'il s'agit d'une des dimensions clés de l'analyse des activités langagières de Frédéric François, nous prive, bien sûr, des autres dimensions et des dialogues et mouvements de ces dimensions entre elles et avec l'interprétation même. Le lecteur trouvera dans les deux ouvrages des points de vue passionnants sur les genres, les normes, les styles, l'imaginaire et le réel (ou ce qu'il est convenu de nommer ainsi), l'inconscient, la culture... La liste ne se veut pas exhaustive. Sur l'autre aussi, et donc l'enfant. « L'enfant comme un autre de nos fondamentaux ».

Gilbert Ducancel

Résumés des articles en anglais, allemand et espagnol

Summaries

Is fiction-writing an object that cannot be found in the Republic's school?

Martine Jey, IUFM de Paris, GRIHL (EHESS/Paris 3), SHE (INRP/ENS)

As from 1880, writing-activities in Primary School were given a more prominent place, yet, fictional writing was still unusual.

Devised to give minimum knowledge in a short time, Primary School gave a greater place to writing activities involving observation and focused on pupils' experience.

In the subjects for text-writing which we analyse, the link between fiction and reality is complex and ambivalent. Experience is artificial and sometimes fictionalized. Seen as a fake or a lie, fiction becomes something special in an institution whose main objectives are to moralize and have pupils take in family, social and patriotic behaviour-codes. It also contributes to discipline imagination and keep control of what is seen as a risk.

Fiction writing in school as the encounter with the language of the other

Catherine Boré, IUFM de Versailles, MoDyCo
(UMR 7114, université Paris 10-Nanterre)

The article intends to put forward one aspect of the imaginative capacity of pupils which lies in the encounter with the language of the other, through the representation of speech. On the borders of the philosophical tradition of the mimesis, fiction in school texts has its roots in the dialogue, in all its forms and all the variations, which is made possible by reported speech, which we can regard as the crux in the relationship between oneself and the others.

Reading and writing fiction: some misunderstandings

Jacques Crinon, IUFM de Créteil, Coditexte et université Paris 8, Escol

Reading and writing fiction are often said to make use of the two sides of the same skill with written language: most of the knowledge mobilized by a writer finds its roots in reading texts. But the way pupils regard the link between the two types of activities and the nature of the writing activity, as it is induced by the school tasks such as text-writing, are not devoid of misunderstandings. These misunderstandings play, in this case as in many others, a part which is not trivial in the genesis and development of learning difficulties. What is mainly at stake in didactics is to enable pupils to build relevant representations of the writing activity, more particularly fiction writing.

We base our article on a research dedicated to assisting pupils in their fiction writing activities in the 3rd cycle (8, 9, 10 year olds) by using resource-texts to explore these misunderstandings and see how their representations can be worked on by combining them closely with writing and rewriting assignments. Four aspects of these representations are successively presented: the link between writing and reading, the appeal for originality, the appeal for sincerity and the role of formalised rules.

The role of the teaching-context in the construction of fiction

Marie Laure Élalouf, IUFM de Versailles, MoDyCo
(UMR 7114, univ. Paris 10 -Nanterre)

After bringing to the fore the permanent features of fiction texts written by 6e pupils (1st year, secondary school) in standardised conditions i.e. in the national evaluations, this paper questions the variables depending on the teaching context which can have some effects on the construction of fiction texts. Our subject will be clarified by the analysis of two rewriting devices, the first one being immediate, the second one differed.

At the end, there should appear that the development of fiction writing skills among pupils is closely connected with the development among teachers of skills in reading their pupils' texts.

Evaluations and comments in narrative writing: effects on texts written by pupils in the 3rd cycle (10 year olds).

Colette Corblin, IUFM de Versailles, LEAPLE (UMR 8606)

The article reports an experimentation in fiction-writing carried out in the 3rd cycle (8, 9, 10 year olds) through an empirical and qualitative observation process. It tends to show that the expression of modalisation in the starting text (i.e. a text for reading) has some effects on the texts written by pupils,

especially when their task consists in writing the follow-up part of the starting text. The distinction between two types of enunciation, the “summary” type and the “narrative” type, seen as discursive poles to tell stories, seems relevant to teach text-writing; reading a text of the narrative type, very modalised, with an “articulate” narrator, induces a piece of writing of the same type, with a better coherence than with the summary type used as the initial text.

Construction of fiction and interpretation of instructions for text-writing in 6^e (1st year, secondary school)

Marie Françoise Fradet, IUFM de Créteil, LEAPLE (UMR 8606)

Considering the double postulate that the imagination as a world of images, as a non realistic world, preexists to writing and that instructions are texts whose aim is to appeal to writing within the framework of fiction writing, this paper aims to report a research on the role played by the interpretation of instructions by 6e pupils when they devise their texts of fiction. A piece of instructions is composed of two elements, first an inducing text appealing to the imagination and an injunctive text of the metalinguistic type describing the task to achieve; we had the first one vary in order to check the interpretative process. The results of the research are contrasted and reflect a fictional universe which owes as much to school work as to personal experience. The strategies used by the pupils to fulfil the instructions which try, by means of constraint, to incite them to the most personal expression possible, show that the construction of fiction depends on how much the young writer puts into his text and on his awareness of the creative activity which takes place for a reader to come.

These first observations lead the way to a reflection on what fiction in texts written by pupil writers is made of (of mental representations of course but also of a subjectivity implicitly or explicitly implemented by means of knowledge) and on the role played by the teacher who has imposed these instructions and will impose more during the writing process, thus changing the first go written by his pupils. Then we come to question the relevance of the aid given by teachers.

Is “a nice garage in a shambles” “a nice and untidy garage”? What status for the language and knowledge underlying the text in a “stylistic” reception or how to give accounts of pupils’ fictional stories in the classroom?

Mireille Froment, université Paris 5, LEAPLE (UMR 8606)

Through an interpretative reading of fictional stories collected in a CM2 (10 year olds) and the collective discussion to which they gave rise, we herein

set out some reflections on the limits of a “linguistic and cognitive” reception, its consequences on the pupils’ interpretation of the task, its aims and the nature of commitment required from them.

We endeavour to promote a “stylistic” reception. We mean to emphasize that what matters is not so much to oppose the two types of reception in an absolute and radical way but to subject the linguistic and cognitive reception to the strictly stylistic one and shift the emphasis to the two poles of the story, its condition of intelligibility, yet beyond this to what makes up its uniqueness and peculiarity.

Transgressive journeys beyond the borders and other metalepsis in children’s literature

Catherine Tauveron, IUFM de Bretagne, CELAM (EA 2006) université Rennes 2

In a purely literary perspective but with an ulterior didactic motive, we present a certain number of books for the young which in their own way resume the old tradition of « self denunciatory fictions » in keeping with a genre called “metaleptic metafiction”. All the books we have selected tell stories about transgressive overstepping of borders inside the fictional world: some writers get into the very fiction they are devising, so do some readers into the fiction they are reading, some characters suddenly appear in the writer or reader’s world and become the readers or writers of their own story... Which represents as many opportunities to take the young reader to think about the effects of fictional texts and how to read them.

Fiction-Imagination-Written work-School. Some remarks

Frédéric François, université Paris 5, LEAPLE (UMR 8606)

We choose to keep some distance from pedagogical practices to put forward some remarks on three points: the difficulties in using the dichotomy “fiction vs reality”, the suggestion to make use and play with the tension between different meanings of “imaginary” rather than resort to this dichotomy, some aspects in the specific connections between the imagination, written work and school.

Zusammenfassungen

Das Schreiben von Fiktionen als unauffindbarer Lerngegenstand in der republikanischen Schule?

Martine Jey, IUFM de Paris, GRIHL (EHESS/Paris 3), SHE (INRP/ENS°)

Ab 1880 wird im Rahmen der Grundschule den Schreibetätigkeiten einen immer größeren Platz verliehen. Das Schreiben von Fiktionstexten bleibt jedoch zweitrangig.

Die Hauptrolle der Grundschule besteht darin, innerhalb einer kurzen Zeit eine beschränkte Anzahl von Kenntnissen den Schülern beizubringen und gibt somit betrachtungsbezogenen, auf die Erlebnisse des Schülers zentrierten schriftlichen Tätigkeiten den Vorrang. In den analysierten Aufsatzthemen ist die Beziehung zwischen Fiktion und eigenen Erlebnissen kompliziert, ambivalent und künstlich: manchmal wird das Erlebte fiktionalisiert. Die der Täuschung und der Lüge assimilierte Fiktion bekommt somit eine zweitrangige Stelle innerhalb einer Institution, die hauptsächlich auf eine Moralisierung und auf die Integration von Coden im Verhalten in der Familie, in der Gesellschaft und im eigenen Land hinzielt. Sie erlaubt auch die Einbildungskraft zu zähmen und die Herrschaft darüber zu bewahren, was als Gefahr erscheint..

Das Schreiben von Fiktionstexten in der Schule als Begegnung mit der Sprache des Anderen.

Catherine Boré, IUFM de Versailles, MoDyCo
(UMR 7114, université Paris 10-Nanterre)

Der Beitrag zielt darauf hin, eine Seite der Einbildungsfähigkeit der Schüler zu zeigen, die in einer Begegnung mit der Ausdrucksweise des Anderen durch die Vorstellung der Sprache besteht. Abseits von der philosophischen Tradition der Mimesis verankert sich die Sprache der Fiktionserzählung in Schulaufsätzen im Gespräch, im Dialog in all seinen durch die indirekte Rede als Kern der Beziehung des Ichs zu anderen, ermöglichten Formen und Variationen.

Fiktionstexte lesen-fiktionstexte schreiben: einige missverständnisse

Jacques Crinon, IUFM de Créteil (Coditexte) et université Paris 8 (Escol)

Lesen und Schreiben werden oft als Tätigkeiten betrachtet, die die beiden Seiten der gleichen Kompetenz, die schriftliche Sprache zu manipulieren, fordern; die vom Schreibenden mobilisierten Fertigkeiten beruhen zum größten Teil auf seiner eigenen Lektüre von Texten. Aber die von den Schülern erbaute Auffassung der Beziehungen zwischen den beiden Tätigkeitstypen und von der Natur der in den Schulaufsätzen geforderten Schreibetätigkeit enthält Missverständnisse. Diese Missverständnisse spielen in diesem Fall wie in anderen keine geringe Rolle in der Entstehung und Entwicklung von Lernschwierigkeiten. Ein Hauptziel der Didaktik besteht darin, den Schülern zu ermöglichen, sich eigene prägnante Vorstellungen der Schrifttätigkeit und insbesondere des Schreibens von Fiktionstexten auszubauen.

Unser Beitrag beruht auf einer der Hilfe beim Schreiben von Fiktionsgeschichten im Rahmen der dritten Grudschulstufe gewidmeten Untersuchung, wobei die Schüler sich auf Referenztexte stützen sollen. Er untersucht die erwähnten Missverständnisse und versucht die Art und Weise vorzustellen, wie man die Vorstellungen der Schüler entwickeln und bearbeiten kann, wobei sie schreiben und auch umschreiben sollen. Vier verschiedene Aspekte dieser Vorstellungen werden nacheinander in Betracht gezogen: Die Beziehung Schreiben-Lesen, die Forderung der Originalität, die Anregung der Ehrlichkeit beim Schreiben, und die Rolle von normalisierten Schreiberegeln.

Die Rolle des Unterrichtszusammenhangs im Aufbau einer Fiktionserzählung

Marie-Laure Élalouf, IUFM de Versailles
(UMR 7114 ModyCo, université Paris 10-Nanterre)

Nachdem wir aus Fiktionserzählungen von Schülern in der 6. Klasse innerhalb standardisierter Bedingungen (d.h. im Rahmen der normativen Bewertungsteste der 6.Klasse). Konstanten herausgezogen haben, wird der Beitrag den Unterrichtszusammenhang erwähnen, der auf den Aufbau der Fiktionserzählung einen Einfluß ausüben kann. Unsere Schlußfolgerungen werden durch die Analyse von zwei Umschreibeverfahren begleitet: die unmittelbare Umschreibung und die zeitlich verschobene Umschreibung.

Am Ende der Untersuchung sollte die Tatsache ans Licht kommen, dass die Entwicklung von Schreibkompetenzen für Fiktionserzählungen bei Schülern mit der Entwicklung von Lesekompetenzen beim Lehrer engverbunden ist.

Bewertungen und Lesekommentare von Erzählungen und deren Wirkungen auf Schüleraufsätze in der dritten Grundschulstufe.

Colette Corblin, IUFM de Versailles, LEAPLE (UMR 8606)

Der Beitrag stellt das Beispiel didaktischer Verfahren in Hinsicht auf das Schreiben von Fiktionstexten im Rahmen der dritten Grundschulstufe in sachlicher und qualitativer Beobachtungsperspektive vor. Er zielt darauf hin zu zeigen, dass die Ausdrucksweise der Modalisierung im Einstiegstext einen bedeutenden Einfluß auf die Schülerschriften ausübt, wenn die Schreibenden eine Fortsetzung des Textes schreiben sollen. Der Unterschied zwischen zwei Ausdrucksweisen: der Zusammenfassung und der Erzählung, die als die beiden Ausdruckspolen betrachtet werden, um eine Geschichte zu erzählen, scheint bei dem Unterrichten des schriftlichen Ausdrucks relevant. Die Lektüre eines stark modalisierten erzählerischen Textes mit rednerischem Erzähler hat eine im gleichen Stil verfaßte, besser ausgedrückte und gegliederte Produktion zur Folge als die Lektüre eines Textes, der sich als Zusammenfassung charakterisieren lässt.

Aufbau von Fiktionserzählungen und Interpretation der Aufgabe in den Schriften von Schülern in der 6. Klasse.

Marie-Françoise Fradet, IUFM de Créteil, LEAPLE (UMR 8606)

Wir gehen davon aus, dass das Imaginäre als Bilderwelt, d.h. als unrealistische Welt dem Schreibeprozess vorausgeht und dass die Aufgabe als Ziel hat, es im Rahmen einer Fiktionserzählung anzuregen. So wollen wir im vorliegenden Beitrag über eine Untersuchung berichten, die die Rolle von der Interpretation der ihnen gegebenen Aufgaben im Aufbau der Fiktionserzählungen von Schülern in der 6.Klasse näher bestimmen kann. Die Aufgabe besteht aus zwei Elementen: einem Einstiegstext, der die Einbildungskraft anregt und einem injunktiven melalinguistischen Text, der dem Schüler die verlangte Aufgabe beschreibt. Man ändert das erste Element um den Interpretationsprozess besser zu verstehen. Die Ergebnisse erweisen sich als kontrastiert und führen auf eine fiktionelle Welt zurück, die genauso sehr auf schulischen Kenntnissen wie auf persönlichen Erlebnissen beruht. Die von den Schülern verwendeten Strategien um die Aufgaben zwanghaft zu bearbeiten, die eine Schriftweise die so persönlich wie möglich ist, anzuregen versuchen, zeigen auch, dass der Aufbau der Fiktionserzählung vom Maß an persönlichem Engagement des jungen Schreibenden abhängt sowie von dessen Verständnis der Wirkung seiner schriftlichen Tätigkeit auf einen zukünftigen Leser.

Diese ersten Ergebnisse öffnen der Überlegung einen neuen Weg, was den Inhalt des Fiktiven in den Erzählungen von jungen Schreibenden angeht (Zwar handelt es sich ummentale Vorstellungen aber auch um eine implizit oder explizit durch Wissen ausgedrückte Subjektivität) und was die Rolle des Lehrers angeht, der diese Aufgabe vorgeschlagen hat und der weitere Zwänge im Laufe des Schreibeprozesses noch auferlegen wird und somit den ersten

Aufbau des Schülers ändern wird. Schließlich wird somit die Relevanz des vom Lehrer vorgeschlagenen Begleitungsverfahrens in Frage gestellt.

Ist "eine kleine schön chaotische Garage" das gleiche wie "eine kleine schöne unordentliche Garage"? Welchen Platz soll man der Sprache und den vom Text implizierten Kenntnissen im Rahmen einer stilistischen Rezeption verleihen ? Oder Wie soll man innerhalb der Klasse über die Fiktionserzählungen der Schüler berichten ?

Mireille Froment, université Paris 5, LEAPLE (UMR 8606)

Durch eine Lektüre und Interpretation von verschiedenen im 5.Grundschuljahr produzierten Fiktionstexten und eine Untersuchung der kollektiven Diskussion, die sie auslösten, wollen wir einige Bemerkungen liefern über die Grenzen einer linguistisch-kognitiven Rezeption und deren Wirkungen auf die Interpretation der Schüler, was die Aufgabe, deren Ziele und die Natur des von ihnen verlangten Engagements angeht.

Die stilistische Rezeption wird gefordert. Dabei wollen wir unterstreichen, dass es sich nicht so sehr darum handelt, beide Rezeptionstypen radikal und eindeutig entgegenzustellen, sondern eher darum die linguistisch-kognitive Interpretation der stilistischen Rezeption zu unterwerfen und somit die Betonung auf beide Polen der Erzählung zu legen sowie auf deren Verständnisbedingungen um schließlich ihre Besonderheit und Spezifität ans Licht zu bringen.

Transgressive Reisen jenseits der Grenzen und andere Metalepsen in der Jugendliteratur

Catherine Tauveron, IUFM de Bretagne, CELAM (EA 2006) université Rennes 2

In einer rein literarischen Perspektive aber mit einem didaktischen Hintergedanken werden einige Werke der Jugendliteratur vorgestellt, die auf ihre eigene Weise die uralte Tradition der "selbstdenunzierenden Fiktionen", die der Gattung der "metaleptischen Metafiktionen" angehören, wiederaufnehmen. Alle erwähnten Werke erzählen Geschichten mit einer transgressiven Überschreitung der Grenzen innerhalb der fiktiven Welt. Die Autoren treten in die fiktive Geschichte, die sie gerade verfassen, ein, oder die Leser betreten die fiktive erzählte Welt der Geschichte, die sie eben lesen, oder es tauchen fiktive Figuren in die Welt des Verfassers oder des Lesers auf; sie werden somit Leser oder Schreibende ihrer eigenen Geschichte... All diese Situationen erweisen sich als gelegene Gelegenheiten, den jungen Leser zum Nachdenken über die Wirkungen der Fiktion, und über die verschiedenen Leseperspektiven zu bringen.

Fiktion-einbildungskraft-schriften-schule. einige bemerkungen

Frédéric François, université Paris 5, LEAPLE

Wir erlauben uns einige von den pädagogischen Verfahren distanzierte Bemerkungen in drei Richtungen: bezüglich der Schwierigkeit worauf man beim Gebrauch der Fiktion-Realität Dichotomie stoßt; bezüglich des Vorschlags, sich eher auf die Spannung der verschiedenen Bedeutungen des Wortes "Imaginäre" zu stützen als auf die erwähnte Dichotomie zu referieren; bezüglich mancher Aspekte der Spezifität der Beziehungen zwischen Imaginären, Schriften und Schule.

Resumenes

La escritura de ficción, ¿ objeto imposible de encontrar en la escuela de la República ?

Martine Jey, IUFM de Paris, GRIHL (EHESS/Paris 3), SHE (INRP/ENS)

A partir de 1880, a las actividades de escritura, en el orden primario, se les otorga una mayor importancia ; la escritura de ficción, sin embargo, continúa siendo marginal.

Creado para dar en un breve plazo de tiempo, un número limitado de conocimientos, el orden primario privilegia las actividades de escritura que implican la observación y que están centradas en la experiencia vital del alumno.

En los temas de redacciones analizados, la relación entre lo ficticio y lo vivido es compleja, ambivalente. La experiencia vivida, artificial, es a veces ficcionalizada. Asimilada a lo fingido, a la mentira, la ficción se encuentra de hecho marginalizada en una institución cuyos objetivos principales son : moralizar, introducir los códigos de comportamiento familiares, sociales y patrióticos. Así, permite también disciplinar la imaginación, controlar lo que aparece como un peligro.

La escritura escolar de ficción como punto de encuentro del lenguaje del otro.

Catherine Boré, IUFM de Versailles, MoDyCo
(UMR 7114, université Paris 10-Nanterre)

El artículo se propone mostrar un aspecto de la capacidad imaginativa de los alumnos que es el encuentro con el discurso del otro, a través de la representación de la palabra. Al margen de la tradición filosófica de la mimesis, la ficción en los textos escolares tiene sus antecedentes en el diálogo bajo cualquier forma y en todas sus variantes que permite el discurso restituído, núcleo de la relación entre el « yo » y los demás.

Leer y escribir la ficción : algunos errores.

Jacques Crinon, IUFM de Créteil (Coditexte) y Universidad de Paris 8 (Escol)

La lectura y la escritura se consideran a menudo como una manera de poner en juego las dos caras de una misma competencia para manejar el lenguaje escrito. ; los conocimientos que moviliza el escritor encuentran en buena parte su origen en la lectura de los textos. Sin embargo, las concepciones que los alumnos se hacen de la relación entre los dos tipos de actividad de escritura inducida por las tareas escolares de redacción no están exentas de errores o malentendidos. Estos malentendidos tienen aquí, igual que en otras ocasiones, un papel no despreciable en el origen y desarrollo de las dificultades del aprendizaje. Es de una importancia vital para la didáctica, que se permita a los alumnos la construcción de representaciones pertinentes de la escritura, y particularmente de la escritura de ficción.

Nos hemos basado en una investigación dedicada a la ayuda a la escritura de ficción en el ciclo 3 a través de los textos originales para explicar estos malentendidos y mostrar de qué manera pueden ser trabajadas las representaciones de los alumnos, en estrecha relación con un trabajo de escritura y de reescritura. Se presentan sucesivamente cuatro aspectos de estas representaciones : la relación entre escritura y lectura, la llamada a la originalidad, la llamada a la sinceridad, y el papel de las reglas formalizadas.

El papel del contexto de la enseñanza en la construcción de la ficción

Marie-Laure Élalouf, ModyCo (UMR 7114, Paris 10-Nanterre)

Después de despejar las constantes dentro de las ficciones redactadas por los alumnos de 6è en condiciones standard, las de la evaluación de 6e, el artículo se interrogará a cerca de las variables relacionadas con el contexto de enseñanza que pueden influir en la construcción de la ficción. El tema será ilustrado con el análisis de dos dispositivos de reescritura, una inmediata, otra diferida.

Debería aparecer al final del análisis que el desarrollo en los alumnos de las competencias ficcionales de escritura está ligado estrechamente al desarrollo en el profesor de las competencias de lectura de los textos de los alumnos.

Evaluación y comentarios en la narración : efectos sobre las producciones escritas del ciclo 3.

Colette Corblin, IUFM de Versailles, LEAPLE (UMR 8606)

El artículo presenta una experiencia relativa a la escritura de ficción en el ciclo 3, dentro de una gestión de observación empírica y cualitativa. Así , esta experiencia tiende a demostrar que la expresión de la modalización en el

texto de inicio (propuesto por el profesor) tiene efectos sobre las producciones escolares cuando los autores tienen la tarea de escribir la continuación del texto.

La diferenciación entre dos estilos de enunciación, el estilo « resumido » y el estilo « narración », considerados como polos discursivos para contar historias, parece pertinente para la enseñanza de la escritura ; el conocimiento de un texto de estilo narración , muy modalizado, con un narrador « expansivo », induce más bien a la producción de un escrito del mismo estilo, elaborado con una mayor coherencia narrativa que ne el caso de un texto de inicio con estilo resumido.

Construcción de la ficción e interpretación de la consigna en las producciones escritas de 6^e

Marie-Françoise Fradet, IUFM de Créteil, LEAPLE (UMR 8606)

Partiendo del doble postulado en el que lo imaginario como mundo de imágenes, mundo no realista, es anterior a la escritura y que la consigna es un texto destinado a solicitarlo en el marco de la escritura de un relato ficcional, esta contribución quiere dar cuenta de una investigación que se basa en el papel que tiene la interpretación de la consigna para los alumnos de 6e en la construcción de su ficción. La consigna está compuesta por dos elementos, un texto inductor, que solicita el aspecto imaginario y un texto que ordena metalingüísticamente describiendo al alumno la tarea que tiene que realizar. Se han introducido variaciones en el primer elemento para poder delimitar mejor el proceso de la interpretación. Los resultados son contrastados y conducen a un universo ficcional que es el resultado tanto del colegio como de la experiencia personal. Las estrategias utilizadas por los alumnos para responder a la consigna que a través de la obligación, busca provocar una escritura lo más personal posible, demuestran una vez más, que la construcción es tributaria de un grado de participación del joven escritor y de la consciencia que éste tiene de la actividad creadora que se opera con respecto al un futuro lector.

Estas primeras constataciones permiten iniciar una reflexión sobre lo que constituye la ficción de los escritos de jóvenes « escritores » (evidentemente las representaciones mentales y más aún una subjetividad desarrollada implícitamente o explícitamente a través de los diferentes saberes) y sobre el papel del profesor que ha impuesto esta consigna y que impondrá otras durante el proceso de escritura, modificando así la primera construcción del alumno. Se plantea entonces la cuestión de la pertinencia del acompañamiento propuesto por el profesor.

¿« Un bonito garaje como una leonera » es lo mismo que « un bonito garaje muy desordenado » ?

¿Qué lugar ocupa la lengua y los conocimientos subyacentes al texto en una recepción « estilística » o como dar cuenta en clase de los relatos de ficción de los alumnos ?

Mireille Froment, Universidad René Descartes Paris 5, LEAPLE (UMR 8606)

A través de una lectura-interpretación de relatos de ficción, recogidos en clase de CM2, y del debate colectivo que éstos han originado, proporcionamos aquí algunas reflexiones sobre los límites de una recepción « lingüística cognitiva », sus efectos sobre la interpretación, por los alumnos, de la tarea, de sus objetivos y de la naturaleza del compromiso solicitado.

Se pretende promover una recepción « estilística ». Queremos precisar que no se trata de oponer de manera absoluta y radical los dos tipos de recepción sino de someter la recepción lingüística cognitiva a la recepción estilística, y desplazar la acentuación sobre los dos polos del relato, sus condiciones de inteligibilidad, pero más allá de lo que constituye la unicidad y la singularidad del relato.

Viajes transgresivos más allá de las fronteras y otras metalepsias en la literatura infantil.

Catherine Tauveron, IUFM de Bretagne, CELAM (EA 2006) université Rennes 2.

Dentro de una perspectiva literaria, pero con una intención didáctica, se presentan un cierto número de obras para niños que recuperan, a su modo, la antigua tradición de las « obras de ficción autodenunciadoras » que se sitúan dentro de un género denominado « metaficciones metalépticas ».

Todas las obras retenidas nos cuentan historias a cerca del salto de las fronteras en el interior del mundo ficticio : los autores entran en la ficción que están construyendo, los lectores entran en la ficción que están leyendo, los personajes surgen dentro del mundo del autor o del lector ; entonces se transforman en autores o lectores de su propia historia... Son pues, muchas las ocasiones que conducen al joven lector a reflexionar sobre los efectos de la ficción y las maneras de leerla.

Ficción-Imaginación-Escrito-Colegio. Algunas observaciones.

Frédéric François, Universidad Paris 5

Nos hemos permitido permanecer a una cierta distancia de las prácticas pedagógicas para proponer algunas observaciones sobre tres puntos : la dificultad que encontramos al utilizar la dicotomía « ficción-realidad » ; la

propuesta de recurrir al juego de la tensión entre los diversos sentidos de « imaginario » antes que a esta dicotomía. Algunos aspectos de la especificidad de las relaciones entre lo imaginario, el escrito y el colegio.

BULLETIN D'ABONNEMENT

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr

Nom _____
ou établissement _____
Adresse _____

Ville _____ Code postal _____
Pays _____
Date _____ Signature
ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement (2 numéros par an) tarifs valables jusqu'au 30 avril 2006	
France (TVA 5,5 %)	27,00 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16,00 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

BULLETIN DE VENTE AU NUMÉRO

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à : **INRP** • Service des publications • Vente à distance
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 64/65 • pubvad@inrp.fr

Nom _____
ou établissement _____
Adresse _____

Ville _____ Code postal _____
Pays _____
Date _____ Signature
ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Liste des numéros publiés en 3^e de couverture.

Prix France jusqu'au 30 avril 2006, TVA 5,5 %.

Numéro(s) commandé(s) :

	Nb de n°	Prix	Total
REPÈRES		16 €	

Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

