

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.