

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 *recit 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 magi-
que 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 arrivé :

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 Sobek ! 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 Sobek ! » 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>16 <i>La mère de To vu</i></p> <p>17 <i>son fils entourer de serpent elle appela</i> <i>Möse qui enleva</i></p> <p style="text-align: center;">< ></p> <p>18 <i>tout les serpends et les jeta dans le Nil.</i> <i>Kafran et Ti rier</i></p> <p>19 <i>c'était surment une de leur farce.</i></p> <p>20 <i>-Sa va ! dit Möse</i></p> <p>21 <i>-Oui sa va</i></p> <p>22 <i>-Oh j'ai eu une de ses peure dit Alita</i></p> <p>23 <i>Cette journée était bien mais fati-</i> <i>guante j'ai bien meriter</i></p> <p>24 <i>de jouer au serpend[...]</i></p>	<p>PIV6 Co14DB04</p> <p>16 <i>La mère de</i></p> <p>17 <i>To vu son fils entourer de serpent elle</i> <i>appela</i></p> <p>18 <i>Möse qui enleva tout les serpends et les</i> <i>jeta</i></p> <p>19 <i>dans le Nil. Kafran et Ti riaient:</i> <i>c'était.</i></p> <p>20 <i>surment une de leur farce.</i></p> <p>21 <i>Cette journée était bien mais</i></p> <p>22 <i>fatigante j'ai bien mairiter de jouer</i> <i>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'ocoupaît <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 continuère et <continuair></p> <p>21. <L>es mots continuère à assiter et ne s'ocoupaît <continuair>—<sinterressai 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
16. <i>Soudain le maire arrivit toujours bien vêti avec</i>	21. <i>Le mot maire arriva toujours bien vêti,,</i>
17. <i>ses drôle d'écharbe tricolore. Les deux am-acor</i>	22. <i>les deux futures accordées se tenaient côte à</i>
18. <i>dé se tenant par la main <brûlant d'impacience.></i>	23. <i>côte.</i>
19. <i>La maison portait une robe toute blanche et ses</i>	24. <i>Mais dans sa tête « maison » se demanda</i>
<i><elle></i>	25. <i>si c'était une bonne idée de s'accordait avec 26. ce collant de « Hanté », tandis que « Hanté »</i>
20. <i>sur ses cheveux rouge portait un magnifique chapeau.</i>	27. <i>traipignait d'impacience à l'idée de s'</i>
21. <i>Hanté n'avait b pas beaucoup changeait, toujours au</i>	28. <i>accordait avec « Maison ».</i>
22. <i>ssi blanc il n'avait qu'un élégant nœud papillion.</i>	

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.