



Sous la direction de
Jean-Louis DUFAYS
et Sylvie PLANE

L'ÉCRITURE DE FICTION en classe de français



PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE NAMUR

Cedocef

L'ÉCRITURE DE FICTION

en classe de français

L'écriture de fiction a connu des fortunes diverses dans la classe de français. Tantôt moyen privilégié de mobilisation des valeurs de la créativité, tantôt lieu d'investissement des outils de la narratologie triomphante, elle tente aujourd'hui de retrouver une certaine aura par le biais de la notion d'écriture d'invention.

Le présent ouvrage traite la question selon différents axes.

Épistémologiquement, on s'interroge sur les avatars du concept de fiction et, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, sur l'exploitation des objets qualifiés de fictionnels.

En se fondant sur l'observation d'instructions officielles et de manuels, on met au jour, dans un deuxième temps, la place effectivement accordée à cette activité spécifique dans l'histoire récente de l'enseignement du français et dans différents pays où le français s'enseigne.

En troisième lieu, on s'intéresse, sur la base d'enquêtes et d'études de cas, aux pratiques enseignantes : que font les enseignants qui entreprennent de faire écrire des fictions ? Sur quelles conceptions de la fiction se fondent-ils ? Quels aspects des fictions mobilisent-ils dans leurs consignes et leurs démarches concrètes ?

Enfin, on aborde le point de vue des apprentissages : que nous révèle l'observation des productions des élèves aux différents âges de la scolarité et quelles corrélations peut-on établir entre celles-ci et les procédures d'enseignement qui les ont suscitées ?

LES AUTEURS

- Claude BEUCHER, Université Toulouse Le Mirail et Université catholique de Louvain
Catherine BORE, IUFM de Versailles - Université de Cergy-Pontoise
Jean Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain
Jean-Louis DUMORTIER, Université de Liège
Erick FALARDEAU, Université Laval
Lili-Marion GAUVIN Fiset, Université Laval
Bernadette KERVYN, IUFM d'Aquitaine - Université Bordeaux 4
Marlène LEBRUN, IUFM d'Aix Marseille - Université de Provence
Anne LECLAIRE-HALIÉ, IUFM de Lorraine - Université de Metz
Nadège PANDRAUD, Université de Provence
Sylvie PLANE, IUFM de Paris - Université Paris 4 Sorbonne
Yves REUTER, Université Lille 3 Charles-de-Gaulle
Christophe RONVEAUX, Université de Genève
Catherine TAVERON, Université de Bretagne Occidentale (IUFM de Rennes) -
CELAM Université Rennes 2
Julien VAN BEVEREN, Université de Liège



Presses universitaires de Namur
13, Rempart de la Vierge
B- 5000 Namur
<http://www.pun.be>

ISBN 978-2-87037-658-4



9 782870 376584

Collection
« Recherches en didactique du français »
n°2

Mise en pages : Michèle De Vos – Cedocel – Université de Namur

Maquette de couverture : Mariette Montambault

© Presses universitaires de Namur, 2009
 Rempart de la Vierge, 13
 5000 Namur (Belgique)
 Tel : +32 (0)81 72 48 84
 Fax : +32 (0) 81 72 49 12
 E-mail : pun@fundp.ac.be
 Site web : <http://www.pun.be>

Dépôt légal : D/2009/1881/45
 ISBN : 978-2-87037-658-4

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, traduction, adaptation, même partielle, y compris les microfilms et les supports informatiques, réservés pour tous les pays.

Table des matières

Liste des membres des comités et auteurs 9

Introduction.

Écriture de fiction : vers de nouvelles problématiques didactiques

Sylvie Plane et Jean-Louis Dufays 11

1. Une question récurrente qui passe à l'arrière-plan : celle des frontières labiles entre *littérature*, *récit*, *fiction* 14
2. Un renouvellement des approches du récit en lien avec l'émergence d'un questionnement sur l'écriture de fiction 18

PARTIE A

L'ÉCRITURE DE FICTION DANS LES CURRICULUMS PRESCRITS

Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative

Érick Falardeau et Lili-Marion Gauvin Fiset 29

1. L'écriture « littéraire » ou créative 30
2. L'écriture créative dans les programmes de français québécois 33
3. Analyse de manuels pédagogiques 37
4. Conclusion 43

L'écriture de fiction dans les instructions officielles de la communauté française de Belgique. Y trouve-t-on des incitations à la pratiquer et des savoirs de nature à permettre un progrès dans cette pratique ?

Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren 47

1. Écriture de fiction, mais encore ? 47
2. Les référentiels de compétences 48
3. Les programmes du primaire 56
4. Les programmes du secondaire 58
5. Conclusion 63

PARTIE B

L'ÉCRITURE DE FICTION DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Les récits de fiction en dernière année du primaire.

Éléments d'analyse et de comparaison selon les pédagogies

<i>Yves Reuter</i>	69
1. Les principes méthodologiques adoptés pour l'analyse du récit	71
2. Quelques résultats.....	74
3. Construire les relations entre productions des élèves et mode de travail pédagogique : le rôle de l'univers de l'écrit.....	77
4. Conclusion.....	82

L'enseignement de l'écriture de la fable en primaire et en lycée : analyse de pratiques

<i>Claude Beucher</i>	87
1. Les corpus.....	89
2. Les conceptions du genre chez l'enseignant et chez les élèves.....	92
3. Les difficultés du côté de l'enseignant et des élèves.....	97
4. Conclusion.....	101

Qu'est-ce qu'on enseigne dans les séquences didactiques sur le récit quand celles-ci sont expérimentées par des enseignants en formation ?

<i>Christophe Ronveaux</i>	105
1. Innover, et après ?.....	105
2. De la textualisation comme <i>activité</i> au texte comme <i>produit</i>	106
3. Corpus et contexte de la recherche.....	108
4. Du texte comme produit à l'objet de formation.....	112
5. Les performances des stagiaires.....	118
6. Conclusion.....	123

PARTIE C

LES ÉLÈVES FACE À L'ÉCRITURE DE FICTION

Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou

<i>Catherine Tauveron</i>	129
1. Comment produire un effet de fiction ? Impuissance relative des théories de la fiction à répondre à la question.....	130
2. Comment produire un effet de fiction ? Un problème didactique qui n'est pas posé ou n'a pas encore de solution probante.....	134

Écriture poétique et fictionnalisation en fin d'école primaire

<i>Bernadette Keryn</i>	149
1. Quelques éléments de cadrage.....	149
2. Du vécu fictionnalisé et de l'imaginaire collectif singularisé par et dans l'écriture.....	152
3. D'une fictionnalisation conventionnelle vers une fictionnalisation plus étrange et poétique.....	159

L'inscription des valeurs dans les textes fictionnels :

l'axiologisation des clôtures d'un conte merveilleux dans des copies de 6^e

<i>Anne Leclair-Hallé</i>	167
1. Présentation de la situation d'écriture.....	169
2. Axiologisation de la situation initiale.....	172
3. Axiologisation du dénouement.....	181
4. Conclusion.....	184

Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention

<i>Catherine Boré</i>	189
1. Fiction et situation scolaire.....	190
2. Dialogue et dialogisme.....	194
3. Trois catégorisations de dialogues pour inventer.....	196
4. Conclusion.....	208

PARTIE D

DES DISPOSITIFS POUR FAIRE ÉCRIRE DE LA FICTION

Apprendre à devenir auteur d'un récit de fiction. Observations de l'écriture d'un conte en classe de 6^e

<i>Nadège Pandraud</i>	213
1. Introduction.....	213
2. Observations de l'élaboration d'un échange esthétique et social dans l'écriture.....	217
3. Des reconfigurations possibles de l'échange narratif en contexte scolaire.....	225
3. En guise de conclusion.....	231

Écriture de fiction et médiation coopérative

<i>Marlène Lebrun</i>	
1. Aperçu sur la place et le rôle de l'écriture de fiction dans les programmes de français.....	234
2. Présentation du dispositif de l'écriture coopérative.....	238
3. Quand l'écriture réflexive accompagne l'écriture créative de fiction : un gain de sens.....	243
4. Conclusion.....	248

Liste des membres des comités et auteurs

Membres du comité scientifique

Georges Legros, Université de Namur
Jean-Marie Privat, Université de Metz
Noëlle Sorin, Université du Québec à Trois Rivières
Martine Wirthner, IRDP de Neuchâtel

Membres du comité de lecture

Sandrine Aeby, Université de Genève
Christine Barré-de Miniac, Université Stendhal Grenoble 3
Suzanne Chartrand, Université Laval
Noël Cordonier, Université de Lausanne
Bertrand Daunay, Université Lille 3 Charles-de-Gaulle
Jean-François De Pietro, IRDP de Neuchâtel
Joaquim Dolz, Université de Genève
Carole Fisher, Université du Québec à Chicoutimi
Jean-Paul Laurent, Université de Namur
Marie-Claude Penloup, Université de Rouen
Marielle Rispail, Université Jean Monnet de Saint Etienne et
Laboratoire LIDILEM, Grenoble 3
Thérèse Thévenaz, Université de Genève

Liste des auteurs

- Claude Beucher, Université Toulouse Le Mirail et Université catholique de Louvain
 Catherine Boré, IUFM de Versailles - Université de Cergy-Pontoise
 Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain
 Jean-Louis Dumortier, Université de Liège
 Erick Falardeau, Université Laval
 Lili-Marion Gauvin Fiset, Université Laval
 Bernadette Kervyn, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux 4
 Marlène Lebrun, IUFM d'Aix-Marseille, Université de Provence
 Anne Leclair-Halté, IUFM de Lorraine, Université de Metz
 Nadège Pandraud, Université de Provence
 Sylvie Plane, IUFM de Paris, Université Paris 4 Sorbonne
 Yves Reuter, Université Lille 3 Charles-de-Gaulle
 Christophe Ronveaux, Université de Genève
 Catherine Tauveron, Université de Bretagne Occidentale (IUFM de Rennes), CELAM Université Rennes 2
 Julien Van Beveren, Université de Liège

Écriture de fiction : vers de nouvelles problématiques didactiques

SYLVIE PLANE
 (MédyCo et GDR Production Verbale Écrite)
 Université Paris Sorbonne - IUFM

et JEAN-LOUIS DUFAYS
 Université Catholique de Louvain

Il faut d'abord distinguer entre la question de la fiction et la question de l'œuvre littéraire. On a souvent tendance à identifier la fiction à la littérature, à dire que toute fiction est littérature, alors que ce sont deux problèmes tout à fait différents.

Jean-Marie Schaeffer, « Entretien avec Alexandre Prestojevic »,
Voc Poetica.

C'est parce que notre esprit nous offre des représentations imaginaires de mondes possibles que nous pouvons demander aux choses d'être ce qu'elles ne sont pas.

Umberto Eco, *Kant et l'ornithorynque*, Paris, Grasset, 1997.

En quoi et jusqu'à quel point l'écriture enfantine est-elle le lieu – par la médiation de dispositifs institutionnels et réglant, notamment le champ de l'écriture – d'une initiation de l'enfant à l'exercice, au contrôle, au détournement ou à l'empêchement de l'imagination ?

Bruno Duborgel, *Imaginaire et Pédagogie*, Toulouse, Privat, 1992.

La question de la fiction et de son écriture est depuis longtemps l'une de celles auxquelles l'école s'est intéressée avec passion. La production d'écrits fictionnels a certes connu tour à tour des éclipses et des heures de gloire ; elle a fait l'objet de jugements contrastés, d'approches opposées, elle a été tantôt encouragée institutionnellement, tantôt dévalorisée, et ce dans des contextes institutionnels très divers. Mais qu'elle ait été ou non mise en évidence sur le devant de la scène scolaire, elle n'a cessé de constituer un objet important dans

l'univers de l'école, ne fût-ce qu'en creux. Pour s'en convaincre, il suffit d'un bref regard sur les conseils adressés aux enseignants français depuis les débuts de l'école républicaine. On y verra que s'opposent avec fermeté des points de vue contrastés, tout aussi convaincus de la nuisance ou de l'utilité de l'écriture de fiction. Ainsi, à l'époque d'Octave Gréard et de Ferdinand Buisson¹, les recommandations institutionnelles proscrirent cette pratique scripturale soupçonnée de divertir excessivement les élèves ; ce à quoi s'opposera Freinet, qui justifiera ses chaleureuses incitations en faveur de la production d'écrits de fiction par une affirmation que d'autres auraient considérée comme un contre-argument mais qui prend tout son sens dans la pédagogie qu'il prône : « l'enfant aime bien s'évader du cadre trop étroit de la vie et gagner les domaines de la fiction et de l'imagination où tout devient licite » (Freinet, 1994). Plus près de nous dans le temps, deux débats ont ranimé les désaccords sur le bien-fondé ou non de cette pratique scripturale dans l'univers scolaire. Le premier d'entre eux a débuté dans les années soixante-dix et s'est poursuivi pendant deux décennies, au moment où le travail sur les écrits non fictionnels a dû se frayer une place dans l'univers scolaire et n'a pu conquérir sa légitimité qu'en focalisant l'attention sur lui au détriment de l'écriture de récits. Le plus récent date de la mise en place en France d'un nouveau type de sujet au baccalauréat, l'écriture d'invention : confondue avec la production d'écrits de fiction², cette nouvelle forme d'exercice scolaire – qui certes accordait une place à la fiction, mais n'en faisait pas le point central – a déclenché l'ire d'enseignants attachés à une tradition qui voulait que la dissertation fût le seul exercice susceptible de stimuler les qualités intellectuelles des lycéens³. Ce conflit âpre qui continue d'animer des attaques violentes contre l'enseignement actuel repose sur la conviction paradoxale que l'on ne pourrait s'essayer à la littérature avant d'avoir été reconnu comme expert dans ce domaine.

La controverse récurrente sur l'intérêt ou l'inutilité – voire la nuisance – de cette pratique scripturale à l'école renvoie de fait à d'autres débats situés en amont qui n'ont cessé d'animer le vaste univers intellectuel qui circonscrit l'école. En effet, la fiction et l'écriture constituent des thématiques vénérables qui alimentent depuis des siècles la critique littéraire et la pensée philosophique, fournissant involontairement à cette occasion une matière apparemment inépuisable aux concepteurs de sujets de devoirs, qui invitent avec constance leurs élèves des classes littéraires à s'interroger sur la création ou sur le pouvoir du romancier.

Mais si la réflexion didactique se nourrit de ces discussions – tant celles qui agitent l'institution scolaire que celles des essayistes qui confrontent leurs points de vue sur la chose écrite –, elle développe toutefois des questionnements qui lui sont propres. En effet, la réflexion didactique qui a pour objet l'écriture de fiction se situe dans un espace spécifique, qui a ses propres contraintes et ses propres enjeux. Cet espace ne se confond ni avec l'univers symbolique qu'occupent la critique littéraire et les sciences du texte, ni avec le laboratoire ou l'atelier qu'est le bureau d'un professeur préparant sa classe ou corrigeant les copies des élèves, même s'il comporte de larges intersections avec ces deux lieux. C'est pourquoi l'ouvrage que nous introduisons ici se propose d'explorer cet espace de la didactique de l'écriture de fiction, tel qu'il se présente aujourd'hui, en donnant à voir les nouvelles configurations de thématiques traditionnelles et les problématiques émergentes.

La didactique de l'écriture de fiction a bien des traits en commun avec tous les autres questionnements didactiques : les questions de progression, de transposition didactique, de différenciation, d'évaluation et bien d'autres encore y ont parfaitement leur place, nous y reviendrons. Mais la didactique de l'écriture de fiction est également marquée des traits singuliers auquel cet ouvrage s'intéresse.

Qu'entendons-nous ici par *didactique* ? Tenter de définir ce qu'est la *didactique*, alors que des ouvrages entiers sont consacrés à cette question, serait pure folie. Disons simplement que nous allons privilégier deux acceptions. Nous entendons par *didactique* :

- d'une part un ensemble de pratiques et de dispositifs d'enseignement mis en œuvre dans un cadre institutionnel qui lui impose des contraintes factuelles et intellectuelles. Ces pratiques

1. Cf. l'analyse qu'en fait Martine Jey (2006).

2. Cf. la présentation du débat et l'analyse de ses enjeux dans S. Plane (2001).

3. Pour exprimer leur opposition à ces exercices nouveaux, des chroniqueurs et des associations de professeurs de lettres ont publié des points de vue dans la presse, avec une virulence jusque là inégalée. Par exemple, le 5 avril 2001, trois associations (*Rassemblement l'école*, *Sauvegarde des enseignements littéraires* et *Sauver les lettres*) ont publié à leurs frais une demi-page dans le journal *Le monde*, dans laquelle on peut lire « Nous refusons "l'écriture d'invention", exercice de collage qui par définition ne pourra faire pendant l'année l'objet d'aucune préparation et donc d'aucune formation des esprits ».

et ces dispositifs sont étayés implicitement par des hypothèses d'inégale pertinence sur l'apprentissage et par des représentations de l'objet à enseigner largement tributaires de la culture personnelle et de la formation de l'enseignant qui les conçoit et les met en œuvre. Qu'on ne voie pas dans cette caractérisation un reproche hautain adressé aux praticiens : cette didactique pratique, quotidienne, celle de l'enseignant dans sa classe qui puise ses informations dans l'expérience acquise pour prendre des décisions immédiates et opérer des choix, est sans doute plus riche qu'on ne le croit. Peu formalisée – protothéorique selon certains – mais complexe et changeante, cette didactique nous intéresse car elle est mystérieuse comme l'est toute empirie, et si elle s'épargne à elle-même les questions, elle en pose du moins au chercheur qui se doit de chercher à comprendre des actes pédagogiques, routiniers ou déconcertants, mais très souvent opaques. On verra, notamment dans le chapitre consacré par Claude Beucher à l'enseignement de l'écriture de la fable et dans celui d'Yves Reuter comparant les performances écrites d'élèves issus d'écoles recourant à des pédagogies différentes, que les organisations à long terme choisies par les enseignants, tout comme les infimes variantes affectant les multiples micro-décisions qui émaillent la conduite d'une séance de classe, ont des effets notables sur les apprentissages réalisés par les élèves, et sont donc en cela instructives pour le chercheur ;

- d'autre part, une discipline de recherche qui s'interroge sur la manière dont se tissent l'enseignement et l'apprentissage d'une matière scolaire singulière et éminemment complexe, en l'occurrence, pour nous, le français. Fondamentalement la didactique du français – entendue dans ce sens – est une discipline du questionnement et non de la certitude. Et cette partie de la didactique du français qui s'intéresse à l'écriture de fiction est donc marquée par un certain nombre de questionnements spécifiques liés à la complexité de l'objet à enseigner.

1. UNE QUESTION RÉCURRENTÉ QUI PASSE À L'ARRIÈRE-PLAN : CELLE DES FRONTIÈRES LABILES ENTRE LITTÉRATURE, RÉCIT, FICTION

La question des frontières et des intersections entre *littérature*, *récit*, *fiction* est une question récurrente. Certes, tout le monde sait que la littérature ne se réduit pas à la fiction. Il suffirait, si l'on manquait d'arguments pour faire comprendre cette distinction, de renvoyer à la place qu'occupent dans le champ littéraire des œuvres éminentes s'affirmant comme non fictionnelles comme les *Catilinaires* ou les poèmes en forme de confidence de *Paucæ meae* ; ou, plus généralement, de rappeler les traits génériques constitutifs de certaines formes littéraires caractérisées par le peu de place laissé au discours de fiction, tels les pamphlets ou les mémoires (encore que le caractère non fictionnel de ces derniers soit parfois en discussion – mais ce n'est pas le lieu de nous laisser à dire du mal de Chateaubriand...). Réciproquement, il ne viendrait à l'idée de personne de dire que tout ce qui est fiction relève de la littérature. Il va de soi que les mensonges ordinaires de la vie quotidienne ne sont pas en eux-mêmes des œuvres littéraires, même s'ils peuvent en constituer la matière⁴. Et si quelqu'un s'interrogeait encore à ce sujet, on le renverrait aux distinctions qu'établit Hamburger à partir des caractéristiques énonciatives et des intentions qui ont présidé à la production des discours concernés, dont les uns visent à tromper le destinataire, tandis que les autres postulent le consentement du destinataire, prié d'accepter la feintise qu'on lui propose⁵. En complément, on notera que le terme de *fiction* s'applique également à toutes sortes d'œuvres audiovisuelles (et particulièrement télévisuelles) qu'il n'est pas d'usage de considérer comme relevant de l'institution littéraire.

De la même façon, confondre *récit* et *réal de fiction* semblerait relever d'un manque d'attention. Là aussi, s'il en était besoin, on pourrait recourir à des exemples qui montreraient que les deux catégories ne se superposent pas. On opposerait ainsi par exemple

4. On pense ici notamment à la fascination baroque qui pousse des auteurs aussi divers que Corneille ou Vargas Llosa à mettre au cœur d'une œuvre les extravagances verbales d'un héros hâbleur.

5. Nous laissons volontairement de côté le cas des préfaces fictionnelles que Mortalbeti (2001) s'amuse à pointer et celui des supercheries littéraires dans lesquelles le « mensonge » porte non sur le contenu de l'œuvre mais sur son origine. Ce qui fait que les *donau de Biblar*, le théâtre de Clara Gazul, les poèmes d'Ossian sont ou non une œuvre littéraire n'a rien à voir avec la question de leurs sources.

récit de vie et roman ou chronique journalistique et nouvelle pour montrer que le récit de fiction n'est qu'un des sous-ensembles du récit.

Donc, apparemment, tout est simple, clair et distinct.

Pas si sûr, comme nous le montrent les catégories en usage dans le monde scolaire. Ainsi, comme le signalent Erick Falardeau et Lili-Maïon Gauvin Fiset dans le chapitre portant sur l'enseignement au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise désigne sous le nom d'*écriture littéraire* la production de textes fictionnels ou non fictionnels... dont le statut littéraire est contesté par nos deux auteurs. En effet, ainsi qu'ils l'expliquent, *littéraire* renvoie à un positionnement, à une reconnaissance d'ordre symbolique qui ne leur semble pas convenir aux textes concernés, auxquels il vaudrait mieux, selon eux, appliquer la dénomination française plus générale d'*écriture d'invention*. De leur côté, Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren, dans le chapitre consacré aux instructions officielles en vigueur en Belgique, pointent une confusion manifeste entre *texte narratif* et *texte fictionnel*. En effet, ils notent que l'expression *écriture de fiction* est quasiment absente des référentiels déterminant les compétences attendues des élèves de la Communauté française de Belgique, à l'exception d'une unique mention figurant dans une parenthèse où cette formule est employée pour définir ce qu'il faut entendre par « texte narratif ».

La dénonciation de ces approximations terminologiques ne doit pas être interprétée comme une simple querelle de mots. Elle nous invite au contraire à nous interroger plus précisément sur les raisons pour lesquelles s'opèrent des glissements d'une catégorie à l'autre, partant, sur les évolutions dont ils témoignent.

Ces imprécisions et ces fluctuations dans les dénominations observées dans l'univers scolaire, tout comme parfois aussi l'absence de dénomination – dans sa contribution consacrée à l'analyse d'une séquence d'enseignement, Bernadette Kervyn note l'évitement systématique du mot « fiction » – sont d'abord liées tout simplement au fait que les catégories désignées – récit, fiction, littérature – sont mouvantes et cernées par des frontières poreuses. Il se trouve qu'à la fois par commodité intellectuelle et par nécessité pédagogique nous éprouvons le besoin de catégorisations étanches : les taxonomies bien hiérarchisées, les typologies qui se présentent comme des boîtes bien

alignées sont d'un grand confort lorsqu'on veut enseigner. Mais, malheureusement, force est de constater que les catégories existantes, sont définies par des traits hétérogènes (la notion de genre au sens bakhtinien du terme en est un bel exemple) qui ne permettent ni de les emboîter ni de les juxtaposer, et que les objets réels – en l'occurrence les textes – sont rebelles à l'enfermement dans une catégorie unique, et transitent donc sans retenue d'une classe à une autre.

Toutefois, le renouvellement du regard sur le récit induit par les problématiques relatives à l'écriture de fiction amène à reconsidérer les catégorisations employées pour traiter des objets textuels concernés. Cette réorientation constatée dans le monde scolaire est bien entendu liée à l'évolution des travaux critiques consacrés à ces questions dont les répercussions sont visibles dans les positionnements récents de la didactique.

Le phénomène le plus marquant concerne l'effacement des questions relatives à la *nature* du littéraire. Comprenons-nous : on n'a évidemment pas renoncé à enseigner la chose littéraire, mais on a renoncé à tenter de la définir, du moins quand il s'agit de *production* de texte. Les titres de la revue *Repères* (le n°32, publié en 2005, s'appelait *Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*, le n° 37, publié en 2008, s'intitule *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège...*), le fait que de nombreux colloques soient consacrés à l'enseignement de la littérature nous rassurent, la lecture de la littérature est toujours présente dans l'école. Les termes « littéraire » et « littérature » restent omniprésents (on continue bien sûr à parler du cours de littérature, d'œuvre littéraire, de littérature de jeunesse, d'études littéraires...). On continue à s'interroger sur ce qui fait la littérarité des textes qu'on choisit de donner à lire⁶ aux élèves, et, plus encore, sur ce qui caractérise une lecture spécifiquement littéraire (cf. Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Mais, de même que dans le champ critique, on n'oserait plus intituler naïvement un ouvrage *Qu'est-ce que la littérature ?* comme le faisait Sartre⁷ en 1947, de la même façon, dans le domaine de la didactique, on hésite désormais à se poser en juge capable de prononcer un jugement de littérarité ou de non-littérarité sur le texte

6. On pense en particulier à l'article de Catherine Tauveron (1999).

7. Toutefois, en 1983, A. Compagnon intitulait encore la 2^e partie de son essai *La Trinité République des lettres* : « Mais qu'est-ce que la littérature ? »...

d'un élève. Les travaux de Bourdieu et de ses héritiers – notamment Lafarge – nous ont habitués à considérer désormais que le fait littéraire devait aussi être pensé comme un fait social, et nous avons donc tendance à mettre en doute l'impartialité et l'infailibilité de notre propre jugement lorsqu'il se propose de saisir l'essence du littéraire – ou d'ailleurs de tout autre produit culturel. Pour compenser cet interdit qui prive les enseignants du privilège de porter un jugement de littérarité sur les productions de leurs élèves, trois autres concepts sont mobilisés. Celui de genre, entendu dans l'acception bakhtinienne que nous avons évoquée plus haut, celui de fiction, sur lequel nous allons revenir et celui d'auteur. En effet, la qualification d'auteur est désormais attribuée à des élèves, le titre de la contribution de Nadège Pandraud dans cet ouvrage « Apprendre à devenir auteur d'un récit de fiction. Observations de l'écriture de conte en classe de 6^e » en est une preuve⁸. Ce statut accordé à l'élève valorise donc l'engagement de celui-ci dans l'écriture et, en épargnant les pénibles débats sur l'essence du littéraire, permet ainsi à la réflexion de se focaliser pleinement sur les problèmes de la fiction et de son écriture.

2. UN RENOUVELLEMENT DES APPROCHES DU RÉCIT EN LIEN AVEC L'ÉMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT SUR L'ÉCRITURE DE FICTION

La deuxième évolution la plus notable au cours des deux dernières décennies concerne la révision de la place de la narratologie dans l'enseignement et des contenus que celui-ci en retient. On peut voir les choses de deux façons : soit cette évolution, en défigurant l'image scolaire du récit, a permis l'apparition de nouvelles questions dont celles qui concernent l'écriture de fiction ; soit, à l'inverse, c'est l'émergence des problématiques liées à l'écriture de fiction qui a déstabilisé les approches traditionnelles du récit et favorisé leur régénération.

Quoi qu'il en soit, cette évolution, qui s'est accélérée depuis quelques années, a connu plusieurs phases qu'il est aisé de reconstituer à partir des traces que constituent les manuels scolaires, les documents et les brochures pédagogiques mis à disposition des enseignants, et

surtout les travaux élaborés par les élèves professeurs dans le cadre de leur formation.

On y voit comment les concepts et les modèles d'analyse ont transité d'un cycle scolaire à l'autre. En effet, si dans les premiers temps historiques de la didactique, un partage s'était établi entre les différents ordres d'enseignement, faisant que chacun d'entre eux s'estimait le dépositaire d'une partie de l'héritage légué par différents courants d'analyse narratologique, cette répartition s'est vite trouvée brouillée. À l'origine donc, il revenait à l'enseignement primaire le privilège de travailler sur les schémas narratifs, tandis que le premier cycle du secondaire se voyait attribuer les questions relatives à la temporalité du récit, le second cycle se réservant les voix narratives. Mais, petit à petit, des mouvements de ciseaux altérèrent cette répartition. Ainsi l'intérêt pour les schémas narratifs gagna l'enseignement secondaire, avant de redescendre dans le primaire, chargé de nouveaux éléments. En effet, on élaborait à l'intention des élèves de début de collège des matrices de production de récit – le logiciel *Hyperconte* est un bon exemple – combinant deux schématisations issues du structuralisme, celle de Larivaille (1974) qui définissait les étapes du récit, et celle de Propp qui semblait établir la liste des ingrédients susceptibles de figurer dans ce type de récit particulier qu'est le conte⁹. Et le schéma actantiel de Greimas, qui avait fait ses débuts dans le grand public du lycée au début des années 1980¹⁰, se trouva mis à contribution dès 1990 pour guider les maîtres dans l'enseignement du récit à l'école maternelle... (Fabre, 1990) Pendant ce temps les petites classes voyaient apparaître, grâce au développement proliférant d'une littérature de jeunesse ambitieuse, de nouvelles problématiques proches de celles traitées dans le secondaire. Ainsi, tandis que des promotions entières de lycéens étaient sommées de chercher qui voit et/ou qui parle dans un extrait canonique (et canonant) de *La Chartreuse de Parme*, des générations de bambins assistaient au début de la carrière d'*Une Histoire à quatre voix*. L'abondante production de fiches rédigées par des élèves professeurs et mises généreusement par eux à la disposition des internautes montre que, de l'entrée à l'école

9. Le logiciel *Hyperconte* élaboré dans la période qui précède le déclin de l'enseignement pour les applications pédagogiques fondées sur ces approches narratologiques en est un bon exemple. Cf. Noël-Gaudrault et Hooper (1995).

10. L'ouvrage programmatique d'A. Fossion et J.-P. Laurent (1981) fut suivi rapidement par des manuels de méthodologie destinés aux lycéens, comme Pagès et Pagès-Pindon (1982) ou Cherdron, Fossion et Laurent (1982-1983).

8. Voir aussi les positions adoptées par C. Boré (à paraître) et par M.-F. Fradet (2009).

jusqu'aux dernières classes du primaire, l'album d'Anthony Browne n'a toujours pas fini de servir de support pour initier les jeunes enfants aux équivoques de la polyphonie narrative et... aux ambiguïtés notionnelles¹¹ qui corrompent son analyse.

Le recours incessant aux mêmes supports, la rigidité des modèles formels utilisés dans les classes, les déformations de notions imposées par la multiplication des maillons entrant dans la chaîne de transposition¹², les amalgames issus de la collusion entre des cadres conceptuels hétérogènes raboutés ensemble vaille que vaille, l'absence de repères permettant d'établir des progressions tout au long du cursus scolaire, tout cela a été dénoncé par les chercheurs en didactique qui ont depuis longtemps pris leurs distances par rapport à certaines adaptations scolaires de la narratologie. Leurs critiques coïncident en partie avec celles des contempteurs du structuralisme, mais elles ne reposent pas sur les mêmes bases. Du côté des didacticiens, le scepticisme se fonde sur un examen des pratiques et des matériaux d'enseignement pour déterminer ce qui dans les théories du texte – initiales ou reconfigurées pour les besoins de l'enseignement – peut ou non aider les élèves à comprendre les récits et à en écrire. Ainsi, on ne voit pas pourquoi il faudrait jeter aux orties la distinction introduite par Tomachevski en 1925 entre le temps de la fable et le temps de la narration (Tomachevski, 1925), ni pourquoi il faudrait systématiquement y recourir. Du côté de la critique théorique, il est de bon ton aujourd'hui de crier haro sur le structuralisme. Les arguments qui étaient ce bannissement permettent certes d'affiner la réflexion sur l'étude du récit, mais il n'est pas exclu que certains des jugements qu'ils véhiculent soient contaminés par de vieilles querelles d'école¹³.

Finalement, les deux changements évoqués plus haut, à savoir, d'une part, le renouvellement des études sur le récit et, d'autre part, la révision des rapports entre la didactique et les autres travaux théoriques portant sur le récit, sont liés. Ainsi, s'il est vrai que, dans ses pre-

miers balbutiements, la didactique – aussi bien celle des chercheurs que celle des praticiens – s'attachait à traduire en termes d'enseignement ce que lui apportaient des études théoriques sur le récit, alors sous l'emprise du structuralisme, il est manifeste que, depuis bien longtemps déjà les rapports ne sont plus unidirectionnels et qu'ils y ont gagné en richesse et en pertinence. Et on pourrait même aller jusqu'à dire que la réflexion didactique n'est pas étrangère au rajeunissement des études sur le récit, notamment parce qu'elle a été une des premières à intégrer les apports des analyses bakhtiniennes de la polyphonie car elle en avait besoin pour aider les élèves à donner de l'épaisseur à leurs productions, et surtout parce que l'écriture de fiction pose des problèmes didactiques spécifiques.

En effet, l'apprentissage de l'écriture de fiction demande que l'on articule – et donc que ne l'on ne se contente pas de juxtaposer – deux problématiques en prenant comme axe fédérateur les questions relatives à l'enseignement.

La première de ces problématiques porte sur la nature même de la *fiction* et du *discours de fiction*. La seconde problématique a trait à l'*écriture du récit de fiction*, car, comme le rappelle Marlène Lebrun dans le chapitre intitulé « Écriture de fiction et médiation coopérative », ces questions, qui le plus souvent ont été abordées sous l'angle de la lecture, sont autrement plus complexes lorsqu'il s'agit de les envisager sous l'angle de la production.

En dissociant *fiction* et *discours de fiction*, nous attirons l'attention sur le fait que les deux questions ne sont pas de même nature. La question de la fiction proprement dite est d'ordre ontologique et se pose avant tout en termes de rapport au monde. Rapport au monde qui peut être envisagé sous deux angles différents. La manière la plus classique de l'envisager consiste à convoquer l'opposition traditionnelle entre vérité et fiction. Cette distinction, utile à l'école parce qu'elle permet de caractériser de façon simple les textes que l'on donne à lire ou à produire par les élèves et surtout de guider le traitement qu'ils doivent en faire en tant que lecteurs, repose sur le postulat que la *vérité* existe et qu'elle a des frontières, au-delà desquelles le reste est fiction. Or, point n'est besoin de revivre les expériences du Sigismond de *La Vie est un songe* pour remettre en question ce clivage. Postuler que la vérité existe, c'est admettre qu'il existerait une possibilité de représenter un phénomène ou un fait dans toutes ses

11. Voir en particulier sur les flottements autour de la notion de point de vue : Nonnon (1998).

12. Voir notamment les articles d'André Petitjean et de Claudine Garcia-Debant (1998) dans le n°97-98 de la revue *Pratiques* (1998) consacré à la transposition didactique.

13. Ainsi, on finit par se demander si ce n'est pas l'animosité envers Genette qui amène Sylvie Patron à prendre systématiquement parti avec acrimonie en faveur de toutes les positions théoriques qui s'écartent de celles de Genette. Et on notera par contraste que, s'il est vrai que Genette a souvent la dent dure (notamment contre A. Banfield, ce que S. Patron ne lui pardonne pas), en revanche il n'a jamais hésité à devenir la première cible de sa propre ironie (S. Patron, 2009).

dimensions et sous tous ses angles. Disons simplement qu'il y a sûrement des représentations qui sont plus ou moins fidèles, plus ou moins animées par le souci de dire le vrai, mais que – sauf à se situer dans le monde idéal de Platon – on ne peut prétendre dire le vrai qu'à propos de sujets fort minces, n'engageant manifestement qu'une réponse dichotomique. L'autre façon d'envisager la fiction dans son rapport au monde consiste à s'intéresser à la manière dont un sujet recompose un monde, le peuple d'êtres, lui donne une épaisseur temporelle, voire une orientation téléologique ou axiologique, comme le montre Anne Leclaire-Halté dans le chapitre qu'elle consacre à cette question. Cette recomposition s'opère à partir d'expériences, ou plutôt de représentations d'expériences, que le sujet a vécues ou qu'il s'est appropriées par le biais des discours dont il a été le récepteur, et en particulier des écrits littéraires. Autrement dit, il y a nécessairement dans la fiction un processus d'intériorisation et de sémiotisation. Sémiotisation opérée par le sujet auteur de la fiction, par les discours qui circulent, et même tout simplement par les mots en tant qu'ils créent des classes d'êtres.

Poser la question du discours de fiction amène à se demander, comme le fait Frédéric François (2006) lorsqu'il s'interroge sur les rêves et les récits de rêves, si la fiction a besoin de la mise en mots. Il s'agit d'une question qu'on a tendance à éluder dans le monde scolaire, car elle sort apparemment des préoccupations immédiates de l'enseignant qui est chargé d'enseigner aux élèves la production de textes. Pourtant cette question en recouvre deux autres qui concernent de près la didactique, celle de la créativité, de l'imaginaire, bref de cette faculté qui crée à la fois du semblable et de l'autre parmi les sujets appartenant à une même communauté – la classe étant une communauté que cette question préoccupe au premier chef. Et celle des limites souhaitables ou non de l'intervention magistrale, qui peut, en cherchant à faire améliorer le discours de fiction, produire un effet stérilisant sur la fiction elle-même (Fradet, 2009).

La seconde problématique, celle de l'écriture du récit de fiction, est la plus englobante. Elle reprend à son compte toutes les interrogations sur le récit et sur la fiction que nous avons évoquées plus haut mais les envisage à partir d'un questionnement sur le sujet scripteur et sur le pouvoir de l'écriture qui doit être au cœur d'une didactique de l'écriture. En effet, bien des travaux disponibles sur le

récit de fiction sont tournés vers la réception de ce type de récit, et l'expérience nous a appris qu'ils ne se convertissent pas aisément en outils opératoires pour l'apprentissage de la production. Ainsi, si ce que Raphaël Baroni (2004) nous apprend de la tension narrative est parfaitement éclairant et nous permet mieux de comprendre pourquoi nous adhérons aux récits de fiction, il faudrait cependant se garder de penser qu'on peut aisément épargner aux élèves les tâtonnements malhabiles de leurs premiers essais de fiction parfois un peu plats, en tout cas sans tension. L'enseignement de l'écriture se trouve confronté au paradoxe de sa double mission : développer des compétences qui permettent aux élèves de produire du générique, du reconnaissable, du régulier, et, dans le même temps, stimuler la singularité de chaque auteur en puissance qu'est chaque élève. Et de son côté, l'écriture en elle-même peut aussi bien avoir un pouvoir sclérosant qu'un pouvoir heuristique. Il n'y a pas de recette pour résoudre ces paradoxes, pas plus qu'il y en a pour réussir un « bon » récit de fiction : les questions actuelles qui traversent la didactique de l'écriture, notamment celles du sujet scripteur et celle des styles de « scripture » conduisent à envisager des dispositifs didactiques diversifiés, mais toujours aussi attentifs à la singularité des sujets scripteurs qu'à la généricité des textes qu'on leur demande de produire.

Dans cet ouvrage, il n'était évidemment pas possible de traiter tous les aspects de cette question complexe, mais nous avons tenu à l'envisager sous quatre angles qui devraient tracer un portrait de la didactique de l'écriture de fiction telle qu'elle se présente actuellement.

La première partie rassemble donc les contributions d'Érick FALARDEAU et Lili-Marion GAUVIN-FISET pour le Québec et de Jean-Louis DUMORTIER et Julien VAN BEVEREN pour la Belgique francophone, qui présentent une analyse critique de la manière dont l'écriture de fiction est envisagée dans les textes qui régissent l'enseignement du français ou qui opérationnalisent les prescriptions officielles de leurs pays respectifs.

La seconde partie se centre sur les pratiques enseignantes. Yves REUTER et Claude BEUCHER adoptent une perspective comparatiste, le premier en confrontant l'enseignement (et les résultats de cet enseignement) du récit de fiction dans des classes ordinaires et dans

des classes suivant la pédagogie Freinet ; le second en analysant l'enseignement de l'écriture de fables en lycée et à l'école primaire. Christophe RONVEAUX décrit ensuite la manière dont sont conduites des séquences didactiques par des enseignants débutants.

La troisième partie s'intéresse aux élèves à travers l'examen de leurs productions. Catherine TAUVERON, inversant la fameuse formule référant à l'effet de réel, examine leurs tentatives pour créer « un effet de fiction ». Anne LECLAIRE-HALTÉ montre comment le récit de fiction signale les valeurs auxquelles adhèrent les élèves. Bernadette KERVYN traite de l'écriture poétique en fin d'école primaire, et Catherine BORÉ décrit le processus par lequel l'écriture des paroles de personnage contribue à faire entrer les élèves dans la création fictionnelle.

Enfin, la dernière partie analyse des dispositifs didactiques. Marlène LEBRUN, tout comme Nadège PANDRAUD, montre quel rôle jouent la coopération et les échanges, et aussi comment ceux-ci s'articulent avec les aspects plus personnels du travail d'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- BARONI, R. (2004). *La tension narrative*, Paris, Seuil (Poétique).
- BORÉ, C. (à paraître). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*, Berne, Peter Lang.
- CHERDON, Chr., FOSSION, A. et LAURENT, J.-P. (1982-1983). *Français 5/6* (2 volumes), Bruxelles, De Boeck Duculot.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique).
- FABRE, M. (dir.) (1990). *Projets narratifs I*, CDDP de Caen.
- FOSSION, A. et LAURENT, J.-P. (1981). *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FRADET, M.-H. (2009). *La construction de la fiction dans l'écriture de textes narratifs à visée littéraire à l'entrée au collège : quand le dialogue pédagogique interfère avec le dialogue intérieur chez les jeunes scripteurs*, Thèse de Doctorat, Université Paris-Est.

- FRANÇOIS, F. (2006). *Rêves, récits de rêves et autres textes. Un essai sur la lecture comme expérience indirecte*, Limoges, Lambert-Lucas.
- FREINET, C. (1994). « Essai de psychologie sensible », in *Œuvres pédagogiques*, t. 1, Paris, Seuil.
- GARCIA-DEBANC, Cl. (1998). « Transpositions didactiques et chaînes de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs », *Pratiques*, 97-98, 133-152.
- JEY, M. (2006). « L'écriture de fiction, un objet introuvable dans l'école de la république ? », *Repères*, 33.
- LARIVAILLE, P. (1974). « L'analyse morphologique du récit », *Poétique*, 19.
- MONTALBETTI, Chr. (2001). *La fiction*, Paris, Garnier-Flammarion.
- NOËL-GAUDRAULT, M. et HOPPER, C. (1995). « Au carrefour de l'écriture, du traitement de texte et l'hypertexte... *Hyperconte* », *Repères*, 11.
- NONNON, E. (1998). « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques*, 110.
- PAGÈS, A. et PAGÈS-PINDON, J. (1982). *Le français au lycée*, Paris, Nathan.
- PATRON, S. (2009). *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*, Paris, Armand Colin.
- PETITJEAN, A. (1998). « La transposition didactique du français », *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- PETITJEAN, A. (1998). « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique », *Pratiques*, 97-98, 105-132.
- TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 9-38.
- TOMACHEVSKI, B. (1965). « Thématique » in *Théorie de la littérature. Textes des Formalistes russes réunis et traduits par T. Todorov*, Paris, Seuil.