

PRÉSENTATION

LA FICTION : VERS UN MODÈLE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ?

François LE GOFF

Université Jean Jaurès - Toulouse

La fiction, une notion encombrante

Parcourons les 25 dernières années de parution de la revue. Un constat que l'on pourrait juger surprenant s'impose : aucun numéro ne retient dans son titre le terme de *fiction*. Cela ne signifie pas pour autant que la notion soit absente des contributions : qu'il s'agisse de l'examen des genres littéraires présents dans la classe (Bonne-Dulibine 2002 ; Brunel 2018), des médiums de la fiction (Le Baut 2018), des dispositifs pour lire, écrire la fiction et en parler (Gélin et Roué 2001 ; Ahr et Joole 2010), des constituants de la fiction (Tauveron 2018) ou encore des processus de compréhension/interprétation de la fiction (Rouxel 2007 ; Butlen 2010), la fiction est bien présente, mais en filigrane, à la manière d'un socle notionnel transparent, comme si l'évidence de sa contribution dans les recherches en didactique du français dispensait qu'elle soit mise en avant.

À cette étonnante discrétion, il peut être avancé que la prise en compte de la fiction comme contenu didactique, entendu comme « ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (Daunay 2015 : 23) n'est pas une entreprise aisée. De même la fiction n'est sans doute pas un objet à apprendre, mais plutôt à comprendre et, qui plus est, dans une échelle variable de compréhension selon les cycles d'enseignement. Objet de controverses dans le champ de la théorie littéraire, explorée aussi bien par la narratologie, la linguistique, les sciences humaines que par les sciences cognitives, réputée pour la complexité et l'hétérogénéité de sa constitution, pour l'imprécision de ses contours, elle ne s'offre pas comme un objet d'enseignement stable et sans équivoque. Jugée trop englobante, trop diffuse, trop marquée par la diversité de ses manifestations artistiques (œuvres littéraires, théâtre, film, bande-dessinée...), elle apparaît inappropriée pour construire didactiquement des savoirs à enseigner, des propriétés d'identification un peu sûres, à contrario, par exemple de ce dont peuvent se prévaloir les genres littéraires dans une longue tradition scolaire. Ajoutons à cela un fait dans la formation académique des futurs professeurs : les théories de la fiction ne sont pas – ou alors rarement – étudiées en tant que telles à l'université. On y étudie ses manifestations littéraires, ses déclinaisons génériques, mais le socle épistémologique de la fiction est

plus largement ignoré. Or ce constat engage : quel cadre théorique poser à minima pour construire un savoir sur la fiction dont l'opérationnalisation didactique soit satisfaisante ? En présence d'une hétérogénéité de la notion, quels savoirs sélectionner pour accompagner l'élaboration des contenus d'apprentissage centrés sur la fiction ? Fiction et vérité, fiction et réel, fiction et savoir, fiction et histoire sont indiscutablement des paires notionnelles à discuter, ne serait-ce que pour réfléchir au fait que le texte fictionnel et le texte factuel n'appellent pas la même implication du lecteur, les mêmes expériences lectorales, ou que le scripteur d'un récit de fiction ne mobilise pas les mêmes stratégies que le rédacteur d'un texte documentaire. Une clarté épistémologique de la notion de fiction constitue un point d'appui utile dans l'élaboration didactique des pratiques d'enseignement qui mobilisent la fiction, dans la riche diversité de ses formes, textuelles ou non.

Autre fait notable : *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* paru en 2020 ne propose pas une notice pour le mot *fiction*. Là encore, l'absence ne vaut pas indifférence. Depuis les années 2000 et l'émergence de la lecture subjective (Rouxel et Langlade 2004), la contestation de la clôture du texte littéraire et la reconnaissance du sujet-lecteur-scripteur ont élargi les modes de réception et de production du texte littéraire et du texte de fiction tout particulièrement. C'est bien sur la base des qualités ontologiques et pragmatiques de la fiction que la réflexion sur l'activité fictionnalisante, décrite comme l'ensemble des « déplacements de fictionnalité auxquels les lecteurs de littérature, particulièrement de romans, procèdent au cours de leurs lectures » (Langlade 2007 : 163), se déploie.

Avec une attention inédite au lecteur empirique auquel est reconnue la faculté de développer un « texte de lecteur » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, eds, 2011) dans la singularité de sa réception d'une fiction, la recherche a initié et accompagné la mise en œuvre de dispositifs jouant sur la gamme de l'immersion mimétique (Ryan 2024). Le journal de personnage ouvert aux traces d'empathie du lecteur (Larrivé 2020) reconnaît ainsi le rôle de l'immersion émotionnelle dans l'appropriation du texte de fiction (Shawky-Milcent 2016). Autre exemple, cette fois sur le versant des productions des textes de fiction, l'attention aux vecteurs de l'immersion temporelle représentés par le suspense, la curiosité, la surprise (Baroni 2017) sensibilise le jeune scripteur aux ressources des effets esthétiques et à la programmation de la réception de son texte (Tauveron 2009). Notons enfin que le développement des approches esthétiques du texte de fiction a eu un impact significatif sur les interactions lecture-écriture. La possibilité d'une réception fictionnalisée des lectures sous la forme de greffe, de discours du personnage, d'expansion narrative redimensionne la carte des relations entre le texte lu et le texte produit par le sujet-lecteur-scripteur, ce dont témoignent les recherches présentées dans le numéro.

Une identité scripturale de la fiction

L'histoire de la didactique du français est traversée de débats – parfois de vives polémiques – concernant la terminologie des formes d'écriture présentant un caractère fictionnel. Dès le début des années 1980, l'impératif de « changer l'écriture [...] de transformer l'ensemble des relations à l'activité d'écriture » implique « la déconstruction de la rédaction et la liquidation des tenants et aboutissants qui lui sont liés » (Halté 1981 : 25). Chose intéressante, 15 ans plus tard, la critique systématique de la rédaction par Reuter (1996) ignore aussi les théories de la fiction dans l'esquisse d'un modèle alternatif d'apprentissage de l'écriture. Au moment de l'introduction de l'écriture d'invention dans les programmes de lycée (Ministère de l'Éducation nationale 2000), est mise en avant la « tradition rhétorique d'amplification, d'imitation, de transformation ou de transposition de patrons rédactionnels empruntés à des genres littéraires (où) la question de la fiction ne se pose pas » (Le Goff 2020 : 93). Le discours officiel insiste sur la visée réflexive de l'écriture d'invention, propre à restituer des savoirs ; il ne s'agit pas d'« un exercice sauvage de l'imagination » ou de « créativité sauvage » (Ministère de l'Éducation nationale 2001 : 91). Plus récemment, la substitution des écrits d'appropriation aux écrits d'invention (Ministère de l'Éducation nationale 2019) n'a pas modifié la donne. Mise par définition au service de la lecture, l'écriture d'appropriation réunit des exercices qui « ont manifestement vocation à favoriser l'implication dans la lecture tout en permettant également de garder trace de cette lecture » (Jacques, Raulet-Marcel et Tailhandier 2022 : 6). L'écriture métatextuelle ou hypertextuelle, réflexive, créative ou immersive est indistinctement mêlée dans une relation ancillaire à la lecture. Dire cela ne remet pas en cause les vertus formatives de l'écriture d'appropriation ni l'intérêt pédagogique des interactions lecture-écriture. Cela pose en revanche, de façon lancinante, la question de l'identification claire d'un contenu d'apprentissage, de l'école à l'université, qui se structure autour des spécificités pragmatiques, cognitives, narratives de la fiction. Présentant une unité narrative dans un récit d'imagination ou assumant son caractère incomplet, fragmentaire et dépendant comme dans le journal de personnage ou la suite de texte, l'écriture de fiction en situation d'apprentissage joue de ses rapports de plus ou moins grande autonomie avec son texte-source ou tout autre germe imaginaire, comme l'image par exemple. Outre la problématique centrale des interactions lecture-écriture, la conception d'un monde possible alternatif, sans discrimination du degré de relation mimétique entretenu avec le monde réel ou du degré de consistance de son autonomie présuppose « un état mental particulier, une manière de considérer ce dont on parle, de le mettre à distance » (Plane 2009 : 18). L'élaboration d'un monde fictionnel excède le recours à des procédures de mise en texte, à la maîtrise d'une *techné*. Elle sollicite des « gestes de fiction » (Le Goff 2020) qui renvoient à des processus de subjectivation dans et par l'écriture. « Les gestes de la fictionnalisation,

de la simulation, de la captation (peuvent ainsi) se concevoir comme une transposition didactique d'une exploration de la fiction dans une triple approche, sémantique, ontologique et pragmatique » (*Ibid* : 99). L'esquisse de cette configuration de l'écriture de fiction dessine un socle épistémique et didactique, condition pour rendre possible une modélisation didactique de la notion de fiction, au sens où l'entendent J. Dolz et B. Schneuwly :

le modèle didactique représente le produit d'une construction reposant sur trois aspects en interaction et en évolution constante :

- principe de légitimité : c'est-à-dire le fait de se référer à des savoirs légitimés [...];
- principe de pertinence : le choix, parmi les savoirs disponibles, de ceux qui, en fonction des finalités et des objectifs scolaires et en fonction des capacités des élèves, sont pertinents ;
- principe de solidarisation : la création, par le contexte dans lequel ils se situent d'un tout cohérent nouveau dans lequel les savoirs intégrés prennent un sens nouveau, qui peut être éloigné de celui qu'ils ont dans le contexte des théories d'origine. ([1998] 2016 : 72)

Dernier point : pour exister, s'enrichir, être discuté, un modèle didactique a besoin d'être nommé. L'ensemble des contributions de ce dossier forme une unité problématique autour de ce qui pourrait s'appeler la *microfiction*. Sous ce vocable inédit, et en transposant en contexte didactique une définition de Lavocat (2016), on désigne par *microfictions* les productions textuelles en classe de français qui réfèrent à un artefact imaginaire scolaire sans contrainte de vériconditionnalité sur la base de la réalité. Distincte de la fiction en régime éditorial, la *microfiction* construit sa légitimité didactique en transposant des savoirs théoriques dans le champ des enseignements-apprentissages et en assumant sa nature fictionnelle. La nomination opère un déplacement didactique : les savoirs sur la fiction sont des prérequis pour penser une didactique de l'écriture de fiction.

Effets de fictions dans l'écriture

La première partie du dossier « Effets de fiction dans l'écriture » s'intéresse aux enjeux pragmatiques de la fiction et à leurs possibles intégrations dans un apprentissage. Sans que la question sensible de l'élaboration des contenus de fiction ne soit écartée, un accent est mis dans les contributions sur la narration de l'histoire, sur le discours du récit (Genette 2004), dynamisées par la mise en intrigue et l'intériorisation de la figure du lecteur dans l'écriture (Baroni 2017).

Dans le premier article, Blandine Longhi pose les conditions d'une réception du texte de fiction produit par des élèves de cycle 3. L'ambition de la recherche collaborative est de montrer l'intérêt de l'adoption par l'enseignant d'une lecture esthétique des productions d'élèves, d'une attention aux effets produits, aux ressorts émotionnels suscités par la mise en intrigue

qui viennent contrebalancer une évaluation strictement normative attachée aux conformités textuelles de cohérence et de cohésion textuelles, au respect des codes langagiers. C'est ensuite dans le cadre de la formation initiale des professeurs de lettres du second degré que Virginie Actis explore les potentialités didactiques des catégories de la tension narrative. La lecture du conte de Flaubert *La Légende de saint Julien l'Hospitalier* est assortie de productions d'écrits de réception et de création afin de mesurer la manière dont les lecteurs-scripteurs répondent à l'installation de la tension narrative. Un événement à forte valeur émotionnelle, la rencontre du héros avec le cerf et la malédiction qui l'accompagne, sert de cadre aux écritures à visée formative. Enfin, dans le cadre des apprentissages de l'écriture au cycle 3, Kathy Similowski rappelle la tension entre réalité et fiction et analyse les phénomènes de mise en intrigue dans des écrits de fiction inspirés de robinsonnades. L'étude du corpus s'attache à isoler des marqueurs d'une tension narrative, révélateurs d'une intention intrigante chez le jeune scripteur. Dans ces écrits bruts, sans étayage pédagogique autre que les hypertextes fictionnels abordés dans les lectures, les scripteurs développent une compétence fictionnelle en s'essayant à la construction d'un monde de fiction où les personnages sont dotés d'une intériorité, même élémentaire. L'auteure pointe aussi un certain nombre de défaillances (rupture avec le cadre fictionnel posé, invraisemblance mimétique et hétérogénéité du monde représenté) qui sont aussi à interpréter comme des compétences fictionnelles non encore assimilées.

Savoirs, faits et fictions

Dans une deuxième partie « Savoirs, faits et fiction », la question de la référence et de ses combinaisons avec l'univers de fiction est au cœur des propositions. Dans l'un et l'autre des articles, la pratique interdiscursive et l'ouverture à des disciplines connexes (géographie et éducation aux médias) viennent nourrir la référence et la questionner. Élaborer un monde de fiction devient une voie d'accès à une connaissance sur le monde. Dans son article, Chloé Chaudet aborde une thématique rarement traitée en classe de français : celle des représentations et élaborations narratives du complot, dont l'imaginaire omniprésent et protéiforme justifie un examen critique. Adoptant une démarche comparative pour distinguer les propriétés des théories du complot, des fictions qui les mettent en scène, l'article montre comment l'étude de ces mêmes fictions sert la compréhension des mécanismes complotistes. Adressé à des lycéens et des étudiants de licence, le dispositif pédagogique se structure autour de la création d'une fiction intégrant un discours complotiste inventé, à partir duquel sont discutés la structure fondamentalement narrative du complot et le caractère déterminant du cadre énonciatif dans lequel il se déploie. Stéphanie Lemarchand et Jalila Idouahmane, quant à elles, mettent en dialogue les disciplines « français » et « géographie » en lycée professionnel afin de construire et de nourrir l'espace

mimétique dans le monde fictionnel. À partir d'une enquête documentaire menée au Centre de documentation et d'information (CDI), les élèves sont invités à fictionnaliser les savoirs culturels et géographiques, à incorporer la matière du réel dans la gangue fictionnelle, un portrait de personnage qui s'intégrerait dans le roman *La Tresse* de Laetitia Colombani.

Collaborations fictionnelles

Ces « Collaborations fictionnelles », intitulé de la dernière partie, présentent dans trois recherches le rôle moteur du sujet-lecteur-scripteur dans la lecture de l'œuvre littéraire à travers la conception de microfictions. Ces artefacts imaginatifs investissent les espaces multimodaux, s'ouvrent à des pratiques interartistiques et se frottent aux créations de l'intelligence artificielle générative, dans une pratique compétitive à visée critique et réflexive. Dans le prolongement de travaux déjà nombreux consacrés au journal de personnage (Larrivé 2015, 2017, 2018a, 2018b, 2020) et à l'expression lexicale et métagraphique des émotions (Duvain-Parmentier 2017, 2020, 2024), Véronique Larrivé et Bénédicte Duvain-Parmentier poursuivent leur réflexion sur les émotions lectorales en classe de français, au cycle 3, en Réseau d'éducation prioritaire (REP+). La pratique de l'écriture en « Je » fictif, mise en rapport avec la lecture subjective, vise le développement des compétences interprétatives soutenues par l'engagement émotionnel des sujets-lecteurs. À l'appui d'une schématisation éclairante des émotions, l'article examine les traces linguistiques de l'expression de la subjectivité, les marques lexicales des jugements de valeur. Le corpus analysé fait apparaître que l'immersion fictionnelle n'est pas étrangère à l'adoption d'une posture plus distanciée chez le jeune lecteur. Dans la recherche de Tonia Raus, Le livre enrichi numérique d'un roman de l'auteur luxembourgeois Tullio Forgiarini, *La Ballade de Lucienne Jourdain*, sert de support à un dispositif original de lecture-écriture, en classe de lycée. La découverte de l'œuvre est jalonnée d'activités d'écriture fictionnelle numérique, conçues pour favoriser l'immersion fictionnelle et sensibiliser les lecteurs aux différentes thématiques du roman. Progressivement, à travers les écritures de réception, qu'il s'agisse de la rédaction d'un journal de personnage ou le comblement d'une ellipse narrative, les élèves sont conduits à porter un jugement sur l'équipée meurtrière de l'héroïne. La mise en exergue de l'ambivalence morale, de la complexité des rapports à la norme sociale prépare une ultime situation, l'élaboration collective du procès du personnage. Le livre numérique enrichi, dans ses aspects « ludologiques », se présente comme un espace fécond pour l'appropriation des enjeux éthiques de la fiction. Enfin, l'article d'AMarie Petitjean clôt le dossier et s'inscrit dans la continuité du numéro 226 du *Français aujourd'hui*, « Des robots dans la classe ». La question est posée de l'intégration d'une intelligence artificielle générative dans un processus d'écriture fictionnelle et des éventuelles compétences scripturales ou disposition critique qu'une telle confrontation est susceptible de développer chez

des étudiants en deuxième année de master de création littéraire. L'étude exploratoire développe une analyse des productions des étudiants en comparaison avec des textes générés automatiquement, ainsi que de deux corpus de textes réflexifs collectés avant et après l'expérimentation. Elle livre un éclairage intéressant sur le processus d'élaboration des consignes destinées à ChatGPT. Mais surtout, elle rappelle que les pratiques créatives et sensibles dans la fréquentation des œuvres de fiction ont une dimension critique et contribuent à la formation du jugement des jeunes auteurs dans une compréhension complexifiée des phénomènes de créativité littéraire et de littérarité (Houdart-Merot et Petitjean 2021 ; Sauvaire et St-Onge 2022). On observe par ailleurs que la volonté de détourner ou de questionner la génération automatique de fictions incite les étudiants à exploiter le potentiel narratif des intelligences artificielles et à imaginer des formes innovantes de composition littéraire assistée par ordinateur.

François LE GOFF

Références bibliographiques

- AHR, S. & JOOLE, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, 168, 69-82.
- BARONI, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève : Slatkine.
- BONNE-DULIBINE, C. (2002). Lire le polar au lycée. Les tentations tentaculaires de la culture dans un roman de J.-B. Pouy. *Le français aujourd'hui*, 138, 75-83.
- BRUNEL, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, 200, 31-42.
- BUTLEN, M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 168, 43-55.
- DAUNAY, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (éds), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (pp. 19-41). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. ([1998] 2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral*. Paris : E.S.F.
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2017). Les effets de la matérialité textuelle de l'album dans les écrits de la réception à l'école primaire. Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (éds), *Les Formes plurielles des écrits de la réception*, vol. II (pp. 57-73). Namur : Presses universitaires de Namur.
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2020). Les effets typographiques pour générer l'expression des émotions : écrire dans les interstices de l'album. *Repères*, 59, 109-130.
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2024). L'expression du sensible dans les processus d'écriture et de réécriture de textes littéraires en fin d'école primaire. *Action didactique*, 14, 156-170.

- GÉLIN, J. & ROUÉ, D. (2001). L'écriture créative, une pratique nouvelle ? *Le français aujourd'hui*, 133, 75-84.
- GENETTE, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil, coll. « Points-essais ».
- HALTÉ, J.-F. (1981). Pour changer l'écrire. *Pratiques*, 29, 23-46.
- HOUDART-MEROT, V. & PETITJEAN, AM. (2021). *La Recherche-crédation littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- JACQUES, M., RAULET-MARCEL, C. & TAILHANDIER, S. (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le français aujourd'hui*, 216, 5-15.
- LANGLADE, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. *Modernités*, 23, 163-176.
- LARRIVÉ, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, 51, 157-176.
- LARRIVÉ, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories de la fiction. Quelles implications en didactique de la littérature ? Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (éds.), *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1 : *Genres, espaces et formes* (pp. 57-74). Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque 34 ».
- LARRIVÉ, V. (2018a). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le français aujourd'hui*, 201, 67-76.
- LARRIVÉ, V. (2018b). Empathie fictionnelle, journal de personnage et compétences scripturales. Dans C. Brissaud, M. Dreyfus & B. Kervyn (éds), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (pp. 183-208). Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- LARRIVÉ, V. (2020). Le journal de personnage pour rejouer le jeu de la fiction. *Recherches*, 72, 121-156.
- LAVOCAT, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. Paris : Seuil, coll. « Poétique ».
- LE BAUT, J.-M. (2018). À travers les yeux de *L'Étranger* : réécrire un roman via un réseau social. *Le français aujourd'hui*, 200, 19-30.
- LE GOFF, F. (2020). La fiction, le réel et leurs frontières. Pour une didactique de l'écriture de fiction. *Recherches*, 72, 87-108.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (éds) (2011). *Le Texte du lecteur*. Bern : Peter Lang.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2019). Programme de français de seconde générale et technologique. Annexe 1. *Bulletin officiel spécial*, 1, du 22 janvier 2019. Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). *Document d'accompagnement des programmes de français, classes de seconde et première*. Paris : C.N.D.P.
- PLANE, S. (2006). L'écriture de fiction existe-t-elle ? *Repères*, 33, 7-19.
- REUTER, Y. (1996). De la rédaction à une didactique de l'écriture. Dans C. Barré-De Miniac (éd.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 51-69). Bruxelles : De Boeck.
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (2004). *Le Sujet-lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RYAN, M.-L. (2024). Réalité virtuelle et récit. *Cahiers de narratologie*, <<https://doi.org/10.4000/124sq>>.

- SAUVAIRE, M. & ST-ONGE, S. (2022). Une étude de la (dés)appropriation littéraire. *Le français aujourd'hui*, 216, 19-33.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2016). *La Lecture, ça ne sert à rien! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- TAUVERON, C. (2009). Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou. Dans J.-L. Dufays & S. Plane (éds), *L'Écriture de fiction en classe de français* (pp. 129-147). Namur : Presses universitaires de Namur.
- TAUVERON, C. (2018). La vie secrète du personnage (entretien recueilli par M.-F. Bishop). *Le français aujourd'hui*, 201, 13-26.