



Acta fabula
Revue des parutions
vol. 11, n° 9, Octobre 2010
DOI : <https://doi.org/10.58282/acta.5917>

Brouillons scolaires et fictionnalisation

Catherine d' Humières

Catherine Boré, *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*, Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et formation », 2010, 292 p., EAN 9782296112803.



Pour citer cet article

Catherine d' Humières, « Brouillons scolaires et fictionnalisation », *Acta fabula*, vol. 11, n° 9, Notes de lecture, Octobre 2010, URL : <https://www.fabula.org/revue/document5917.php>, article mis en ligne le 26 Septembre 2010, consulté le 05 Mai 2024, DOI : 10.58282/acta.5917

Brouillons scolaires et fictionnalisation

Catherine d' Humières

Les recherches en didactique portent généralement sur la façon d'élaborer un cours ou de faire évoluer l'enseignement d'une discipline et, pour qu'elles soient efficaces, il est indispensable de faire avancer conjointement l'étude de la théorie et l'analyse des pratiques, en se penchant précisément sur la production des élèves. C'est le parti pris par Catherine Boré dans cet ouvrage, dédié à la façon dont s'élabore l'écriture de fiction à l'école primaire et au collège, où elle présente les théories les plus intéressantes et analyse parallèlement le processus visible dans les brouillons des élèves. Pour ce compte-rendu nous avons choisi de respecter le plan du livre parce qu'il indique très clairement la progression de la recherche et de son objet.

Fiction et processus de fictionnalisation

Après une préface où le professeur Frédéric François présente l'auteur et son ouvrage, en insistant sur la notion de « dialogisme » et sur ses liens avec l'imaginaire, qui sont au cœur de ce travail de recherche, l'avant-propos précise, en quelque sorte, le point de départ de cette étude basée sur l'observation de textes scolaires. C. Boré y insiste sur le fait que le langage doit être considéré comme une force créatrice et, pour cela, elle se réfère aux grands linguistes que sont Bally, Benveniste, Humboldt et Saussure, et clarifie ce que recouvre, pour elle, la notion de « fiction », en s'appuyant sur Bakhtine et Hamburger. En expliquant le choix du corpus étudié, en justifiant ses choix méthodologiques et en indiquant les difficultés qu'il lui a fallu surmonter pour exploiter la masse des documents qui accompagne la production des brouillons, elle précise bien que son objet d'étude est très précisément le processus de fictionnalisation à l'œuvre dans les textes scolaires et non l'étude des situations d'apprentissage. En s'appuyant sur des brouillons manuscrits d'élèves du primaire ou du collège, elle a cherché à considérer ces récits dans leur existence plutôt que dans leur essence, c'est-à-dire qu'elle s'est attachée, à travers l'écriture, aux ratures, repentirs, modifications..., bref à toutes les marques temporelles du processus d'élaboration du récit.

À qui appartient la fiction ?

La première partie, très théorique, pose la question de savoir à qui appartient la fiction, en envisageant plusieurs thèses connues qui, en optant soit pour une approche narratologique soit pour une approche cognitive, peuvent permettre de progresser dans la connaissance des processus d'élaboration de la fiction chez

l'enfant. Il est certain qu'en se penchant sur un corpus uniquement composé de récits scolaires de fictions, il devient possible de mettre en valeur l'intérêt que comporte leur caractère narratif-fictif et de considérer de la sorte le langage « en actes » (152).

Dans le chapitre 1, C. Boré expose un aspect de la pensée de Paul Ricoeur sur la différence entre *muthos* et *mimésis* puisque, pour ce philosophe, raconter les actions des hommes tient à la fois de la *mimésis*, qui permet de créer, d'inventer, et du *muthos*, qui sert à organiser le réel. Elle envisage ensuite les positions de Martin et Searle en ce qui concerne le lien entre logique et sémantique, auxquelles elle ajoute Genette et Reboul pour une vision plus pragmatique du lien entre fiction et littérature, puis elle s'appesantit davantage sur la théorie linguistique de Käte Hamburger qui, en séparant les récits à la 1^{ère} et à la 3^e personne, écarte l'éventualité d'un traitement émotionnel des productions élaborées. La conclusion de ce chapitre ouvre le deuxième, qui se penchera plus précisément sur ce qui lie l'enfant, la cognition et la culture.

Dans le chapitre 2, C. Boré aborde la question de la fiction en tant que capacité à imaginer, en définissant les deux pôles inséparables que sont l'émetteur-producteur et le récepteur. Elle revient sur les sens de la *mimésis* tels que les définit Jean-Marie Schaeffer, qui la voit comme imitation, « feintise » et représentation d'un modèle mental ou symbolique, et elle développe ces trois significations pour en conclure que, dans cette théorie, « la capacité fictionnelle du producteur et du récepteur de récits d'imagination [...] montre bien l'existence conjointe d'une intention fictionnelle chez l'auteur et d'une posture d'immersion fictionnelle de la part du récepteur/lecteur » (74). C'est cette exceptionnelle capacité qui pousse, en fait, l'esprit humain à fabriquer des fictions verbales, artistiques ou commerciales. Elle s'attache ensuite aux théories développées par le psychologue américain Paul L. Harris, qui s'est intéressé à l'imagination de l'enfant comme « capacité cognitive et inséparablement culturelle » (75) et l'a étudiée à travers le jeu, faisant l'hypothèse que « les enfants ne confondent pas la réalité et la fiction, même s'ils attribuent la même structure causale aux deux mondes (réel et imaginaire) » (78), et affirmant que l'imagination permet, de la sorte, d'explorer ce qui est impossible et magique, tout en en restant conscient.

La fiction contrainte

La deuxième partie se polarise sur ce que peut être le sujet de toute fiction.

Le chapitre 3 indique clairement qu'il s'agit d'étudier l'émergence de la fiction dans un cadre scolaire, ce qui veut dire que cette dernière dépend obligatoirement d'une consigne donnée et contraignante, et qu'il est intéressant, dans ce contexte, de savoir dans quelles conditions émerge « le sujet scolaire de l'écriture fictionnelle ». C. Boré résume d'abord l'histoire de la « rédaction » en tant qu'exercice scolaire

dont les modalités se sont peu à peu constituées depuis la fin du XVIII^e siècle. Elle montre les étapes qu'ont été les lois de Jules Ferry vers 1880, puis le début des années 1920, lorsque l'on décide enfin de faire appel à la sensibilité et à l'expérience des enfants, le plan de rénovation des années 1970 où « l'expression écrite » puis la « production écrite » se substituent à la « rédaction ». Elle en arrive à 2002, avec l'introduction de la littérature comme modèle d'écriture, et enfin à 2008, avec le retour aux « fondamentaux » et à l'appellation de « rédaction ». Elle aborde ensuite les aspects thématiques du contenu de l'écriture de fiction : la description, la conception scolaire du rôle des contes, ainsi que l'expression du propre vécu — ou supposé tel — des élèves, puis pose la question de la définition du sujet « scolaire », c'est-à-dire de l'enfant-auteur en situation scolaire, avec les aides et les contraintes que cela suppose. Elle présente ensuite l'approche philosophique, psychologique et linguistique de Jean-Paul Bronckart sur laquelle elle s'est appuyée pour mener à bien son travail, et s'intéresse à l'influence des consignes et à la façon dont elles sont absorbées par le récit de l'élève. Elle souligne également l'extrême importance du début du texte qui détermine la façon dont l'auteur entre dans l'écriture et où se pose la question de l'interlocuteur, et présente une série d'*incipit* d'élèves de huit classes de Primaire et de six classes de 6^e pour montrer clairement sa fonction interprétative déterminante pour l'orientation de la fiction. Puis elle analyse le rôle du « je » énonciateur en rappelant la théorie de Benveniste et en tentant d'envisager ce que représente cette 1^{ère} personne du singulier pour le « scripteur débutant » qui, bien que parfaitement conscient de la différence entre son « je » d'auteur et celui d'un narrateur fictif, éprouve parfois des difficultés avec le « je » énonciatif du discours rapporté. Enfin, elle présente un exemple intéressant de fiction impossible à réaliser pour concilier la consigne donnée et la logique intrinsèque d'un récit étudié en classe et donné à compléter ; ainsi qu'un autre exemple portant sur les difficultés rencontrées pour élaborer une fiction sur le modèle de *La Grammaire est une chanson douce* d'Eric Orsenna, où les « personnages » n'ont pas de véritables référents fictifs grammaticalement logiques ; et elle termine sur un exemple de parodie de contes sur fond de modernité. En conclusion, elle précise que ce qui permet la fictionnalisation dans le cadre scolaire c'est, d'une part, la « réponse à des injonctions d'écriture fictive véhiculées par les modèles génériques du récit fictif scolaire » et, d'autre part, la « reprise-modification des textes sous-jacents » (141).

Le chapitre 4 porte plus précisément sur le dialogue de fiction scolaire considéré comme étant le moteur de l'invention. C. Boré s'appuie sur les travaux de Bronckart, Bakhtine et Vygotski et, à partir des travaux menés dans des classes différentes, montre comment l'analyse des brouillons des élèves permet d'accéder aux étapes de l'élaboration du texte de fiction et, partant de là, aux phases essentielles du travail d'imagination de l'élève-scripteur. Ces brouillons sont en effet sont le siège

d'une « intense activité dialogique » puisqu'ils montrent le dialogue interne du scripteur avec lui-même lors du travail d'imagination et également d'un « dialogue extériorisé et externe avec les mots (de la consigne) » (154). Par cette étude, elle cherche à « reconstituer la naissance de l'écriture fictionnelle » (171) en s'attachant aux spécificités de l'élève-scripteur plutôt qu'au contexte didactique qui l'entoure.

Fiction et images

La troisième partie est orientée vers l'objet et non plus le sujet

Le chapitre 5 aborde une autre forme de « dialogisme », c'est-à-dire la façon dont l'élève traite des relations entre texte et image. L'étude a été faite à partir d'une classe de vingt élèves de CM2 « placés dans une situation d'écriture longue qui doit les amener à écrire une histoire fictive à partir de dix images présentées au hasard » (177). Les images en question, suffisamment riches et complexes, permettent un classement purement arbitraire pour des récits forts différents. On pensera ici au *Château des destins croisés* d'Italo Calvino, où des convives relatent leur histoire personnelle en utilisant des tarots qu'ils agencent à leur manière. Le rapport texte-image est toujours complexe en ce que la présentation de celle-ci sous-tend parfois un jeu de stéréotypes et de significations plus ou moins explicites, comme un « flux souterrain de discours à la fois partiellement structuré et en même temps amorphe » (179). C. Boré décrit le contexte scolaire de l'exercice demandé, puis les étapes de production des brouillons, et indique qu'elle a choisi d'examiner en détail un seul des dix avant-textes produits par la classe en question — les autres lui ayant servi à vérifier ses hypothèses — et de poursuivre sa recherche sur les stratégies adoptées par les élèves pour élaborer un récit fictif lorsqu'ils sont mis dans la même situation et doivent s'adapter au même contexte. Pour élaborer une histoire fictive, les élèves ont eu à expliquer et à interpréter de façon subjective et cohérente la série d'images dont ils disposaient, et c'est ce processus d'écriture longue qu'analyse l'auteur à travers l'observation des brouillons. Cela l'amène à préciser l'importance de la cohérence, condition pragmatique première dans tout type de discours, c'est-à-dire l'intelligibilité destinée à assurer une bonne interprétation de la part du lecteur car celui-ci a un rôle important comme récepteur de la fiction. Elle précise aussi les sens du « vraisemblable », qui est à la fois ce qui correspond à l'attente des gens — et dépend donc de leurs codes culturels —, ce qui est conforme au genre du discours choisi (dramatique, tragique, comique...) et ce qui tient de l'artifice de l'écrivain vis-à-vis du lecteur avec lequel il doit forcément établir un « pacte de lecture ». Dans le cas des élèves-auteurs d'un récit illustré, elle s'est penchée sur la façon dont ils ont réussi à construire une cohérence explicite entre texte et image et c'est là qu'intervient le « dialogisme » puisque cette cohérence se construit forcément dans un dialogue croisé entre images et texte, et entre les différentes versions (corrections, repentirs, ajouts, etc.) du texte élaboré.

Le chapitre 6 propose une étude approfondie du travail présenté dans le chapitre 5. Il montre donc la construction de la cohérence et de la cohésion à travers un exemple précis de construction d'une fiction, et on y suit pas à pas le processus d'élaboration du récit avec une analyse et des interprétations très pointues de ce processus. La première étape comporte la description des images et leur interprétation, et la deuxième le choix de la formule d'entrée dans le récit, celui d'un *incipit* traditionnel comme « *Il était une fois* », par exemple, qui détermine l'emploi du passé. Ensuite, C. Boré propose des interprétations et analyses des multiples ajouts, déplacements, substitutions, ruptures temporelles, changements de focalisation, extensions, rétractations, condensations, introductions ou non de dialogues à l'intérieur du récit, modifications des registres, etc. À la fin, des tableaux de synthèse des marques explicatives permettent une analyse minutieuse et comparative des valeurs de « mais », « car », « alors » dans les différentes versions élaborées par l'élève en question, ce qui fait de ce travail « une activité de *construction* du vraisemblable pour quelqu'un » (250).

Fiction et dialogisme

Une conclusion générale clôt cette étude qui a permis de montrer « une approche didactique et linguistique de l'écriture de fiction à l'école en étudiant la dynamique du langage pris comme objet » (251) et permet à C. Boré de faire le bilan de son travail en insistant sur ses apports aux recherches en cours sur l'écriture fictionnelle scolaire. Soulignant l'ambiguïté du terme de « création » dans le contexte scolaire, elle insiste sur l'importance du « dialogisme » sous ses différentes formes, et finit par une réflexion plus ouverte en se demandant si l'écriture fictionnelle peut vraiment s'enseigner et de quelle façon.

La fin de l'ouvrage offre deux annexes indispensables : la première présente la liste des situations de classes et des consignes données, et la seconde montre la version 2 du brouillon de l'élève dont le travail a été analysé, avec les illustrations proposées ; et enfin une bibliographie exhaustive d'une vingtaine de pages.

Cet ouvrage, complexe et complet, propose une analyse intéressante d'éléments de corpus le plus souvent bien délaissés. En effet, on a tendance, et c'est fort légitime, à s'attacher au produit fini, à la fiction achevée, plutôt qu'aux versions provisoire qui l'ont précédée. Catherine Boré montre combien l'étude des brouillons peut être passionnante et révélatrice d'une multitude d'interrogations et de changements de toute sorte, faisant de la sorte apparaître l'éternel dialogue du créateur avec lui-même, à la fois émetteur de la fiction, et récepteur imaginé. En définitive, cet ouvrage peut être très utile à ceux qui voudraient se pencher sur les ressorts de l'invention narrative chez les élèves dans un contexte scolaire.

PLAN

AUTEUR

Catherine d' Humières

[Voir ses autres contributions](#)

Courriel : d.humieres@free.fr